Educación

Cómo elaborar Proyectos Institucionales de Lectura

Experiencias. Reflexiones. Propuestas

Beatriz Actis

HomoSapiens EDICIONES

Beatriz Actis

Es egresada de la carrera de Letras de la Universidad Nacional del Litoral, integra el Comité Académico de la Maestría en Literatura para Niños de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario y ejerce la docencia en Profesorados de EGB 1 y 2 y de Lengua y Literatura para EGB 3 y Polimodal de la ciudad de Santa Fe, en donde reside.

Ha publicado, entre otros libros, *Alrededor de las fogatas* (Colihue, novela), *Para alegrar al cartero* (Cántaro, cuentos para niños), *El fabuloso Kraken* (cuento, Universidad Nacional del Litoral), además de libros de relatos (*Viajeros extraviados*, Bajo la luna nueva) y de poesía (*Sin cuerpo no habrá crimen*, Alción), y en Homo Sapiens Ediciones: *Historias de fantasmas, bichos y aventureros* (cuentos), *Seres fabulosos, rituales e historias secretas* (relatos, junto a Patricia Suárez), *¿Qué, cómo y para qué leer?* y *Taller de Lengua. De la oralidad a la lectura y a la escritura* (propuestas didácticas). Recibió, entre otros, los premios Municipal de Córdoba "Luis de Tejeda" y Fondo Nacional de las Artes en narrativa.

Ante la complejidad del contenido «comprensión de textos», muchas veces nos hemos preguntado como mediadores institucionales de la lectura de otros (ya sea como docentes de diversas áreas y niveles, como directivos, como bibliotecarios, etc.) de qué manera abordar y resolver esta problemática, en función de que los alumnos logren constituirse en sujetos lectores y autores que trabajen de manera autónoma con su propia palabra y con la de otros.

A la vez, otra pregunta recurrente tiene que ver con cómo sistematizar y articular las acciones ya realizadas en la escuela en relación con la lectura para que las mismas no se diluyan y resulten efectivas, y qué nuevas acciones encarar para involucrar a todos los actores de la escena institucional, atendiendo a la «dimensión política» de la lectura en tanto acuerdo y compromiso colectivo que permita llevar a cabo una acción institucional conjunta.

En respuesta a tales requerimientos, en las diversas instancias de este libro se intentará dilucidar el siguiente planteo inicial: ¿Cómo organizar escolarmente un Proyecto Institucional de Lectura dinámico, significativo y eficaz? Para ello, daremos cuenta de una serie de experiencias y de propuestas de trabajo organizadas como: Plan de Lectura Literaria y Plan de Comprensión de Textos Disciplinares, en función de allanar el camino hacia la alfabetización integral.

Cómo elaborar Proyectos Institucionales de Lectura

Experiencias. Reflexiones. Propuestas

Beatriz Actis

HomoSapiens EDICIONES

Actis, Beatriz
Cómo elaborar Proyectos Institucionales de Lectura : Experiencias : Reflexiones : Propuestas - 1a ed. 1a reimp. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2006.
148 p. ; 22x15 cm.

ISBN 950-808-444-8

1. Educación-Proyectos . I. Título
CDD 370.7

1° Edición, 2005
1° Reimpresión, 2006

© 2005 · **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 0341 4406892 / 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN N° 950-808-444-8

Imagen de tapa: Piet Mondrian.
Composición de líneas y colores, 1913 (Fragmento)

Diseño editorial: Adrián F. Gastelú - Ariel D. Frusin
Diseño de tapa: Lucas Mililli

Este libro se terminó de imprimir en febrero de 2006
en Talleres Gráficos de Imprenta Editorial Amalevi
Mendoza 1851/53 • 2000 Rosario • Santa Fe • Argentina

ÍNDICE

CAPÍTULO 1
HACIA UN PROYECTO INSTITUCIONAL DE LECTURA 9

- Leer y escribir como construcciones sociales 11
- Leer en la escuela: Un compromiso institucional 14
- Qué es un Proyecto: Hacia una dimensión *política* de la didáctica de la lectura 16
- El Proyecto Institucional y sus dos instancias: el Plan de Lectura Literaria y el Plan de Comprensión de Textos 18

CAPÍTULO 2
EL PLAN DE LECTURA LITERARIA: Cómo organizar el currículo 25

- Literatura y escuela: De las problemáticas del aula a las alternativas didácticas 25
- La literatura para niños y jóvenes 27
- El canon literario escolar. La operatoria de selección 31
- Las redes de ficciones y los trayectos de lectura. Nociones referenciales y propuestas 35
- Las prácticas (I): Las redes de ficciones 40
  - Autores en la red (I): G. Rodari, R. Mariño, C. Collodi, M.T. Andruetto, J. Gardner, M. Colasanti, H.G. Oesterheld, R. Bradbury, E.A. Poe, G. Montes, E. Bornemann, S. Ocampo 40

- Autores en la red (II): La dimensión social del realismo: E. Abreu Gómez, L. Chizzini Melo y otros 44
- Autores en la red (III): Novelas y sagas de autores varios: Sugerencias de lectura 53

- Las prácticas (II): Los trayectos de lectura 55
  - Lecturas de: F. de Quevedo, J.L. Borges, M. Schwob..... 58
  - Lecturas de: R. Molinari, J.L. Ortiz 66
  - Lecturas de: G. Simenon, A. Camillieri, M. Vásquez Montalbán 71

- El desarrollo de la competencia literaria: Problemas, tensiones y alternativas 75

Capítulo 3
EL PLAN DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS (Primera Parte): Experiencias y Propuestas (I) 79

- Hacia la comprensión de textos como problemática institucional 79
- Comprensión de Textos (I): Diagnóstico institucional, articulación con actividades preexistentes y planificación de Proyectos de Capacitación e Investigación. Una experiencia institucional 83
- Propuestas de trabajo a partir de tipologías textuales entre: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y otras áreas 89
- Comprensión de textos (II): Marco teórico, cronograma, secuencia de acciones y estrategias. Experiencia institucional. 92
- La función alfabetizadora del Nivel Inicial 94
- Planificación de acciones escolares conjuntas sobre la base de acuerdos interáreas e interniveles 96

CAPÍTULO 4
EL PLAN DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS (Segunda Parte): Experiencias y Propuestas (II) 107

- Las Prácticas: Zonas de cruce entre el Plan de Lectura Literaria y el Plan de Comprensión de Textos 107
- "El diario de Ana Frank": Experiencia y propuestas de trabajo ... 107
- Las ciencias y el lenguaje. Los textos expositivos. El discurso expositivo-explicativo y el discurso expositivo-argumentativo ... 123
- Comprensión y producción de textos expositivos: Hacia la textualización 125
- Comprensión de textos: Experiencias en el aula 131
- Producción de textos: Reflexiones sobre la escritura 137
- La lectura y la escritura: Hacia una experiencia colectiva 141

BIBLIOGRAFÍA 143

Hacia un Proyecto Institucional de Lectura

"Si buena parte de nuestras lecturas son obligatorias,
las que nos transforman, nos conmueven o simplemente
nos gustan coinciden con una zona irreductible
de nosotros mismos cuya existencia tal vez ignorábamos
y que la lectura nos revela. (...) Lo que no ignora ningún lector
es que los libros y la vida forman la misma savia
que hace florecer una y otra vez, contra toda intemperie,
invenciblemente, el árbol de lo imaginario".
Juan José Saer

"Leer es estar en otra parte; ahí donde no están, en otro
mundo (...) Es crear rincones de sombra y de noche en una
existencia sometida a la transparencia tecnocrática".
Michel de Certeau

He seleccionado para introducir el presente desarrollo, entre tantas posibles, estas manifestaciones o evidencias públicas de la experiencia de la lectura; la cita de Saer (2003) se inscribe en los procesos de subjetivización, alude a las modalidades que asumen los libros y la lectura literaria en las historias de vida de sujetos reales; en este mismo plano, Jorge Larrosa (1995) señala que lo que somos, el sentido de quién somos, depende de las

historias que contamos y que nos contamos, y Harold Bloom (2000) sostiene que la lectura lo devuelve a uno a la otredad, sea la de uno mismo, la de los amigos o la de quienes puedan llegar a serlo, ya que la lectura imaginativa es encuentro con el otro y por eso alivia la soledad (los relatos de los otros nos han permitido, durante generaciones, construir nuestro propio relato, contar nuestra propia historia: tanto el recuerdo del pasado como la hipótesis de nuestro futuro). Podría incluir aquí, además, otros ejemplos de postulaciones de la lectura, ya como certeza existencial (cuando Gabriel García Márquez recibe en 1982 el Premio Nobel de Literatura afirma en el final de aquél, su famoso discurso, que la única prueba concreta de la existencia del hombre es la poesía), ya como salvación social: cuando Josette Jolibert (1978) propicia un mundo en el que una lectura es un arma o Andrés Rivera (1994) define al libro como el cruce de una frontera que carece de guardias al servicio del poder de turno y de burócratas aplicados que solicitan papeles inhallables, y confiesa: "Abro un libro que elegí y estoy, ya, en el mundo de la libertad". Pero basten estos ejemplos para introducir una breve reflexión sobre nuestra compleja realidad de mediadores institucionales de la lectura de otros.

La problemática de la lectura es compleja y requiere por ello de respuestas también complejas que, al menos, excedan las respuestas canónicas. Nuestras experiencias en las aulas o en las bibliotecas nos plantean desde la realidad cotidiana de la mediación un desafío: ¿cómo pasar de esa genuina necesidad de leer y ese espontáneo placer personales que –en el mejor de los casos– caracteriza al mediador de la lectura de otros, y de esa convicción racional, reflexiva sobre la importancia de la lectura como herramienta que posee clara incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico y de la imaginación, al trabajo concreto de convencer al otro, a aquél que no lee, de iniciarlo, de seducirlo, de orientarlo, de hacerlo lector, de despertar al lector potencial que hay en él? Y más allá de esto y, en realidad, contextualizándolo, ¿cómo intentar comprender que quizás ese otro sí lee pero otra cosa (otros discursos, otros textos, otros soportes), que sus prácticas culturales significativas son otras y diversas, que quizás lee pero de otra manera?

En efecto, en la actualidad, en el contexto general de las transformaciones evidenciadas en la vida privada y pública, se están produciendo modificaciones profundas que tienen que ver con la intervención de las nuevas

tecnologías de reproducción y comunicación en los regímenes de lectura, pero también en los modos sociales de convivencia; la crisis de la lectura –al menos en su sentido tradicional, según los interrogantes que antes planteábamos– es síntoma de una crisis más global de la cultura letrada. La cultura escrita es un derecho en el campo social, derecho que la escuela, no sólo como espacio de construcción simbólica sino como espacio de acción real, debe contemplar y estimular: todos estaremos de acuerdo en que la experiencia individual y colectiva de la lectura puede y debe convertirse en un incentivo eficaz a la hora de revertir situaciones de exclusión educativa y cultural, en un punto de partida insoslayable de los procesos de alfabetización permanente, en un recurso significativo en la formación de una ciudadanía activa y crítica, en definitiva, en un desafío prioritario en el contexto de una escuela que, sin embargo, se pregunta cada día con más insistencia sobre su función y su sentido (Bombini, 2001a). A los interrogantes iniciales sumamos uno más, englobador: ¿cómo intentar, entonces, refundar una praxis en relación con el desarrollo de las competencias lectoras en las escuelas?

Este libro, que intenta reflexionar sobre tales problemáticas, incluye una variedad de propuestas de trabajo a partir de experiencias y trayectos de lectura que involucran además la escritura, orientadas hacia todos los niveles de la EGB y hacia el Polimodal, es decir, destinadas a niños y a jóvenes, propuestas que podrán ser tomadas como punto de partida para la elaboración de proyectos institucionales de lectura, ya que consideramos que, en una época crítica como la actual, la trama social se encuentra resentida y la lectura puede contribuir a reconstituir redes de relaciones entre los miembros de una institución y entre esa institución y la comunidad, a través de la idea de que leer –en tanto construcción de sentido y actividad cultural socializada– constituye una práctica esencialmente vinculante.

Leer y escribir como construcciones sociales

En el contexto actual, el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras a las que estamos haciendo referencia, entendidas en términos de proceso, puede únicamente ser resultado de una tarea sistemática y sostenida en cada uno de los niveles de la enseñanza escolar y extraescolar

(en la familia, en las instituciones barriales y urbanas como bibliotecas públicas o clubes, en los medios de comunicación, etc.) para que sea posible que niños, jóvenes y adultos lean y escriban textos variados, de complejidad y riqueza cada vez mayor. Es imperiosa la necesidad de trabajar en políticas de lectura que incentiven experiencias en distintos espacios de la vida social (familia, bibliotecas populares, sociedades barriales, centros de jubilados, gremios, diversas asociaciones de base) a través de la promoción y el apoyo a los espacios comunitarios ligados al mundo del libro y propiciando las relaciones entre estos espacios y la escuela, de modo de potenciar a ésta como espacio público de construcción colectiva, lo cual implica ampliar y aunar los ámbitos de producción cultural y educativa, socializar el conocimiento y consolidar o recrear lazos de pluralismo.

La relación de los distintos sujetos con los libros debería ser abordada entonces desde una perspectiva cualitativa, alejada de los acercamientos meramente estadísticos al fenómeno de la lectura, a modo de proyectos que se basen en la comprensión profunda del "sentido vital de la cultura" (Petit, 1999)[1], es decir, de proyectos que tomen en cuenta la dimensión humana de ese sujeto que, en casos de situaciones de riesgo social, está precondicionado a ser excluido del mundo y encuentra en la frecuentación de la lectura la posibilidad de construir su sentido de participación en el mundo.

Estamos hablando entonces del leer social y no sólo del leer escolar. Las posiciones teóricas que configuran la historia social de la lectura y la escritura como un campo de estudio interdisciplinario intentan superar la mirada diacrónica de la didáctica, mirada que, aplicada de modo excluyente al tratamiento de esta cuestión, llevaría a reducir la práctica social de la lectura a una mera práctica escolar. Una mirada sociohistórica nos llevaría entonces a reconstruir las prácticas concretas en las que se desarrollan la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales. Las escuelas son escenarios sociales muy complejos, en los que interactúan actores heterogéneos, tanto por su origen sociocultural como por los sistemas de valores y creencias que sustentan. Por eso es fundamental la creación de espacios

1. Michèle Petit ha acuñado el concepto operativo de "comunidades lectoras", que es importante sea consultado por quienes estén interesados en esta perspectiva cualitativa de abordaje de la problemática de la lectura.

de reflexión, investigación, crítica y proyectos dentro de las propias instituciones, espacios en donde se puedan exponer los interrogantes, las expectativas y también las propuestas de los propios actores, analizando y discutiendo los problemas que generan las prácticas áulicas y su investigación, y proponiendo alternativas superadoras.

Pero también es necesario reflexionar respecto del vínculo entre las prácticas de promoción de la lectura y el desarrollo curricular. Bombini (2001a) señala que los desafíos actuales y esenciales de las políticas didácticas tienen que ver con cómo enseñar a leer, cómo construir relaciones duraderas con la cultura escrita y cómo proponer relaciones creativas para la apropiación del conocimiento, partiendo de la idea de que la lectura debe constituirse, en las escuelas, en un espacio de generación y de investigación en torno de experiencias alternativas para el desarrollo curricular y la innovación didáctica. Tal investigación será de corte cualitativo y etnográfico, para que permita reflexionar sobre las diversas concepciones de lectura que se consolidan y se reproducen desde la escuela y desde fuera de la escuela, y para que permita crear una teoría empírica de la lectura que dé cuenta de la especificidad de tal práctica de lectura de lectores no especialistas, teniendo en cuenta sus hábitos, modos de apropiación, estrategias para la construcción de sentido, representaciones, en definitiva, sus modos de leer y de comprender. Un desarrollo sostenido de la investigación redundará entonces en el ida y vuelta constante de la teoría hacia la práctica, instancia en la cual la teoría es también esa teoría desde la práctica que producen los sujetos protagonistas de las acciones.

Los modelos de comprensión y de intervención se encuentran relacionados: la comunicación teoría-práctica es bidireccional, por lo que la separación tajante entre teoría y práctica no parece resultar hoy muy eficaz. La intervención se encuentra mediatizada por la forma de entender y pensar la práctica, y asimismo, la práctica confirma, modifica o transforma la comprensión de la misma. Consecuentemente, no son separables nada más que a efectos del análisis de la realidad. La enseñanza ya no puede entenderse con un carácter puramente instrumental, como la aplicación de técnicas y procedimientos estereotipados, de reglas estándar que funcionan para el alumno/a medio, porque no existe homogeneidad en los esquemas previos de los alumnos, ni son iguales los ritmos de aprendizaje, ni los significados son los mismos en todos ellos, ni el sentido que se otorga a las realidades

es uniforme. Los aprendizajes no son un elemento que se suma a los ya existentes ni son una copia que se incorpora, acumulativamente, a lo previo (Santos Guerra, 2003). Estamos hablando, en definitiva, de que la lectura requiere en esta coyuntura una nueva construcción metodológica con base empírica a partir de una práctica que permita generar teoría.

Leer en la escuela: Un compromiso institucional

La puesta en marcha de un Proyecto Institucional de Lectura posibilitará redefinir objetivos, ratificar acciones ya comenzadas a ejecutar y modificar otras que se hallan en proceso, evaluar impactos de las acciones ya concluidas, siempre en el marco de una praxis reflexiva; conocer más acerca de la relación entre los sujetos y los libros, y entre los distintos grupos sociales y la posibilidad de su acceso a la lectura como bien cultural, debido a que la escuela constituye un espacio propicio para estas innovaciones metodológicas y para desplegar la dialéctica teoría-práctica, dada su pluralidad, es decir, dada la diversidad de sujetos participantes y de situaciones contempladas en el trabajo docente. En el presente desarrollo, nos adentraremos en la operatoria de las prácticas y propondremos actividades que implican implementar la idea de acuerdo y de proceso en relación con los proyectos de lectura; a modo de ejemplo:

- **En cuanto al Plan de Lectura Literaria:** Enseñar literatura hoy en las escuelas supone una dimensión cultural; la escuela de hecho se constituye en el espacio masivo de mediación entre los niños y los jóvenes, y la literatura. La organización del currículo del área literaria escolar a partir de la noción de redes de ficciones permitirá 'abrir' el programa de Lengua y Literatura hacia otros grados o cursos, divisiones y niveles de la escuela, ya que las relaciones intertextuales –y, en un sentido más amplio, las conexiones culturales– que se puedan establecer entre textos diversos y que son propuestas por las redes pueden ser retomadas en otras instancias escolares, ya sean paralelas o sucesivas: no se tratará entonces de organizar un programa para trabajar un año en un grado o curso en particular por el docente de ese grado o curso, sino de elaborar de modo conjunto entre un grupo

de docentes una red que, a modo de suma dinámica de procesos, sea abordada por docentes diversos en sus grados o cursos respectivos. Se trata, como decíamos inicialmente, de refundar una praxis[2].

- **En cuanto al Plan de Comprensión de Textos:** El acceso a la información de las diferentes disciplinas se produce escolarmente a través de diversos textos orales, escritos y mixtos (verbales y con imágenes o icónicos). La selección áulica de tales materiales –que son soporte de los conocimientos disciplinares– es una operación que lleva a cabo un experto en esa disciplina, el docente, y gran parte de su trabajo pedagógico consiste en facilitar el acceso por parte de los alumnos al discurso propio de cada ciencia que los textos seleccionados vehiculizan. Desde esta perspectiva, la clase está definida por el modo en que se encara tal selección de textos, por el tratamiento de la información, y por las actividades de lectura y de escritura realizadas, y estas cuestiones tienen sin duda estricta relación con el modo en que los alumnos leen y escriben en las aulas (ME SF-UNL, 2004). Por otra parte, la experiencia docente indica que, aunque en el área de Lengua, en los distintos niveles de la enseñanza, se den los instrumentos lingüísticos necesarios para la mejora de la comprensión y producción de textos, los alumnos frecuentemente tienen dificultades para exponer los significados de los contenidos que han aprendido en las distintas áreas curriculares. Esto es así porque las estrategias y habilidades que pueden llegar a adquirirse en Lengua no siempre pueden transferirse a cualquier otra área del conocimiento, pues para aprender a comprender y producir textos disciplinares hay que pensar desde la perspectiva del campo científico correspondiente. Esto supone asumir que cada una de las áreas presenta características diferenciadas respecto de la sintaxis, la forma de estructurar los textos y el léxico que utiliza para expresar las ideas en cuestión. Por

2. En este libro nos centraremos en un aspecto del Plan de Lectura Literaria: la organización del currículo (véase Capítulo 2). Para ampliar y profundizar las propuestas de "trayectos de lectura" y de "redes de ficciones", y para conocer otras propuestas que hacen al Plan de Lectura Literaria, como la implementación de "talleres de oralidad, de lectura y de escritura", pueden consultarse respectivamente: *¿Qué, cómo y para qué leer?* (Actis, 2002) y *Taller de Lengua. De la oralidad a la lectura y a la escritura* (Actis, 2003), libros anteriores con los cuales *Cómo elaborar Proyectos Institucionales de Lectura* establece una continuidad metodológica.

lo tanto, es responsabilidad de toda la escuela garantizar un alto nivel de alfabetización. Una acción institucional conjunta posibilitaría un avance en el logro de la alfabetización integral, ya que ésta no sólo se proyecta a contenidos de tipo conceptual sino también a contenidos procedimentales y actitudinales que tienen un fuerte impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ME SF, 2003).

Es importante entonces acordar la necesidad de que la problemática de la lectura sea abordada conjuntamente por todas las áreas, y no sólo por los docentes del área Lengua, a través de la planificación, implementación, seguimiento y evaluación de Proyectos de Lectura de Carácter Institucional, de acuerdo con las características y necesidades de cada escuela. Del mismo modo que la lengua es concebida como una transversalidad que atraviesa todas las instancias de la vida escolar, **la lectura debe ser eje de un pacto institucional** que la contemple y promueva.

Qué es un Proyecto: Hacia una dimensión *política* de la didáctica de la lectura

La escuela es una institución que tiene el deber de educar (hacer crítico al individuo) y a la vez socializar (transmitir las pautas de comportamiento culturales). La dimensión educativa de la participación –que permite desarrollar y formar capacidades como el diálogo, la colaboración, la responsabilidad, etc.– se completa con su dimensión social, debido a que la escuela es una institución pública en la que los ciudadanos tienen derecho a participar. La dimensión profesional de la enseñanza exige un planteamiento de equipo, tanto en lo que respecta a los profesionales que enseñan (y a la vez aprenden) como a los estudiantes que aprenden (y también enseñan); la comunidad crítica que constituye la escuela se basa en la participación (Santos Guerra, 2003).

Todo proyecto educativo supone una dimensión relacionada con la intervención en la realidad: debe proponerse desarrollar capacidades en un individuo que, en su vida social, sea capaz de desempeñarse de modo competente; en nuestro caso, el desempeño en cuestión se pensará en términos de competencias lectoras. En esta instancia de nuestro desarrollo, nos plantearemos **qué es un Proyecto Institucional de Lectura** en tanto

proyecto no sólo pedagógico-didáctico sino social y cultural. Cuando hablamos de proyecto nos referimos a organizar en un escenario situado una serie de acciones para llegar a una meta, previendo recursos materiales y humanos, con la consideración del tiempo del cual se dispone; agregaremos a esta definición inicial otros aspectos relevantes (Ander-Egg, 1991):

CUADRO 1

Qué es un Proyecto

- Una metodología para intervenir en la realidad de una institución de forma consciente y deliberada, a través del estudio, la focalización, el diagnóstico y la jerarquización de los problemas a encarar.
- Una intencionalidad compartida con el resto de la comunidad institucional; una participación consciente en objetivos y metas, en la que se realiza un consenso de las acciones; una herramienta que estimula el desarrollo de una sinergia colectiva.
- Una dinámica de proyección y de búsqueda de resolución de problemas, a través de la definición y el diseño de acciones alternativas efectivas que consideren el punto actual de partida y la situación objetiva de futuro deseada, reconociendo los recursos y fortalezas disponibles en el ámbito institucional.
- Un desarrollo a través de una racionalidad organizativa que se operativiza en etapas; un estado de transición o un "puente" construido entre una situación de partida particular y el proceso de mejoramiento a encarar.
- Un espacio de intervención; una herramienta técnico-social que orienta el curso de la acción para dar respuestas efectivas a demandas y necesidades específicas, y para producir conocimiento sobre la práctica en un espacio institucional específico.
- Un acuerdo de trabajo a través del que se reúne a los actores en equipos y se coordina la actuación de cada uno de los miembros; una nueva cultura del trabajo profesional.
- Un diseño de una manera de 'hacer una institución' que incorpora la autoevaluación al quehacer institucional.

Es necesario aclarar aquí que en las escuelas nos referimos a proyectos en relación con intenciones y modalidades diferentes; cuando escolarmente se habla de modo genérico de *proyectos institucionales* se hace referencia a aquellos proyectos que elabora la institución con el objetivo de fijar sus políticas educativas, los criterios a partir de los cuales se organiza y la manera como lo hace, los objetivos que persigue, etc., en tanto estrategia global o suerte de declaración de principios, propósitos y pautas, que se concreta anualmente en la planificación institucional estratégica y en las planificaciones de los docentes. Pero en las escuelas son necesarios además otros tipos de proyectos: los *proyectos educativos* (tanto *generales* como *de aula*, que pueden estar articulados y que atienden problemáticas específicas institucionales, en el primer caso, y de un grupo de alumnos, en el segundo); los *proyectos de investigación*, elaborados tras el objetivo central de construir conocimiento, y enmarcados y justificados por el proyecto institucional; los *proyectos de intervención sociocultural*, que son diseñados con el objetivo de producir transformaciones a nivel comunitario (Bixio, 2004). El proyecto que propiciamos, en relación con la categorización anterior, se encuadraría dentro de los *proyectos educativos: generales*, en tanto los Proyectos Institucionales de Lectura diagnostican e intentan resolver una problemática específica institucional (allí radica el posicionamiento teórico, metodológico y finalmente político: **la lectura es una problemática institucional**) pero, a la vez, articulado con instancias puntuales de trabajo *de aula*, tal como se expondrá a lo largo de este desarrollo.

Veamos la secuencia esquematizada propuesta a continuación:

CUADRO 2

Proyecto Institucional de Lectura

Diagnóstico y evaluación institucionales

Procesos sistemáticos de recolección y análisis de información, destinados a describir la realidad y evaluarla (emitir juicios de valor que sirvan de base) para la toma de decisiones superadoras del estado de cosas.

Autodiagnóstico y autoevaluación

Prácticas de evaluación interna realizadas por los diferentes actores implicados en las situaciones que se analizan y en las problemáticas a resolver.

› Autoevaluación: PROBLEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS[3]

En este proceso, se trabaja en función de:

- Identificar, jerarquizar y comprender los problemas.
- Confrontar con la teoría y con el contexto socioinstitucional.
- Elaborar nuevas hipótesis de trabajo, en función de priorizar y buscar soluciones mediante la actualización teórica y la propuesta de estrategias didácticas innovadoras.
- Realizar trabajos de campo con seguimiento a través de tutorías de apoyo y relevamiento de casos y producciones, para poder corroborar estas hipótesis en la práctica, es decir, para verificar su adecuación a la resolución de los problemas a través de la modificación de dicha práctica.
- Consensuar criterios que permitan intentar un nuevo modo de articulación teoría/práctica.

PROYECTO INSTITUCIONAL DE LECTURA

INSTITUCIÓN:

Diagnóstico y evaluación:

Debilidades y fortalezas en:

- Infraestructura: *FUNCIONALIDAD INSTITUCIONAL DE LA BIBLIOTECA.*
- Áreas: Delimitación de contenidos. Metodologías de trabajo y presupuestos teóricos: *PLAN DE LECTURA LITERARIA.*
- Niveles: Contenidos transversales. Instancias de articulación interáreas: *PLAN DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS.*

3. Davini, María C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Bs. As.

PROYECTO INSTITUCIONAL DE LECTURA

› Infraestructura[4]: *FUNCIONALIDAD INSTITUCIONAL DE LA BIBLIOTECA.*

Biblioteca/hemeroteca escolar: Área "pivot" para la circulación institucional del conocimiento

Debilidades (hipotéticas):

- 1. Material nulo o escaso o no pertinente (no hay libros; hay pocos libros; hay libros desactualizados, etc.).
- 2. Problemas de infraestructura (falta de espacio, carencias edilicias, estanterías insuficientes, etc.).
- 3. Falta de organización de la biblioteca (falta de: relevamiento y clasificación, sistematización a través de ficheros o de informatización, etc.).
- 4. No hay cargo (no hay bibliotecario/a).
- 5. Hay cargo (bibliotecario/a) pero existe algún obstáculo personal o funcional que coarta o atenta contra el normal desempeño de las funciones.
- 6. Otras variables.

Propuestas superadoras: Realización/implementación de:

- 1. Campaña de libros (compra, donaciones, etc.).
- 2./3. Acuerdos con bibliotecas extraescolares (populares, públicas, municipales, provinciales, etc.).
- 3./4. Regímenes de pasantía de alumnos avanzados (alumnos que asumen el rol de bibliotecario, monitoreados por tutores docentes, o de auxiliares de bibliotecarios, monitoreados por éstos).
- 5. Instancia de mediación de los mismos actores institucionales (cuerpo docente): mediación docente.
- 6. Otras propuestas consensuadas.

4. Infraestructura: Recursos edilicios y materiales.

ARTICULACIÓN BIBLIOTECA-TRABAJO ÁULICO	
PLAN DE LECTURA LITERARIA	PLAN DE COMPRESIÓN DE TEXTOS

Ampliaremos aquí el ítem incluido en el Cuadro 2 en relación con la **infrestructura y la funcionalidad institucional de la biblioteca**, ya que –en cuanto a los soportes y los ámbitos– sabemos que muchas veces, la biblioteca resulta insuficiente para facilitar el aprendizaje, la valoración y el goce de la lectura en la variedad, y que no suelen existir hemerotecas en las escuelas. La escasez de recursos pedagógicos específicos de cada área es un factor que no facilita nuestra tarea docente. Por eso, cuando hablamos de la resignificación del espacio de la biblioteca, aludimos a que la biblioteca escolar debería ser concebida como espacio activo e interactivo dentro de la institución. El objetivo 'de máxima' es que se constituya en un centro de relevamiento, información y discusión, en el que el bibliotecario asuma un rol de mediador entre el alumno y las fuentes, y que en el futuro, si las condiciones objetivas lo permiten, sea entendida como un centro de recursos multimediales.

En la práctica, suelen existir muchas dificultades para incorporar al personal de la escuela, no sólo a los bibliotecarios, a un proyecto, sobre todo si éste trasciende lo áulico. Sin embargo, resulta indispensable que los proyectos comprometan a la institución en general y que todos los agentes participen de los mismos, cada uno desde su rol pero de manera activa y comprometida. Lograr esta participación y anuencia es una tarea ardua; la biblioteca, por ejemplo, debería estar al servicio de los alumnos siendo más flexible en sus plazos de préstamo de libros y permitiendo a los alumnos participar en proyectos que involucren el uso de ese espacio escolar y el contacto directo con los libros, es decir, debería reorganizarse, y esta reorganización tiene que ver no sólo con la voluntad del bibliotecario sino con cuestiones de presupuesto, de infraestructura y de acuerdos entre docentes, directivos y bibliotecarios. A partir de ello, debería proponerse una redefinición del tiempo y del espacio de la biblioteca, y también la redefinición

de roles, a través del trabajo conjunto entre el bibliotecario y los docentes de las distintas áreas y niveles. Si la escuela no cuenta con infraestructura, deberemos trabajar en proyectos que impliquen: campañas del libro, realización de beneficios para la compra de material (para abaratar los costos: libros usados y en oferta), realización de ferias, bibliotecas ambulantes, relación con las bibliotecas populares del barrio y la ciudad, regímenes de pasantías de los alumnos de los grados o cursos superiores para que trabajen en la biblioteca escolar (por ejemplo, en la reorganización de la misma y en el relevamiento y clasificación de volúmenes), y que esas pasantías se articulen como prácticos de alguna asignatura –cuyos docentes a cargo coordinen, monitoreen el trabajo a modo de tutores– y cuya aprobación permita promocionar, por ejemplo, un trimestre, etc. Estas propuestas nos remiten a la cuestión de tratar de replantear la estructura rígida de las disciplinas y programar actividades paralelas y complementarias. Por ejemplo: durante el primer trimestre, un grupo de alumnos desarrolla una actividad en clase y otro, en la biblioteca; durante el segundo trimestre, se intercambian los roles de los grupos; en el tercero, ambos grupos coexisten en el aula y se cierran las actividades a través de un trabajo de puesta en común. En definitiva: la resignificación del espacio de la biblioteca y la estrecha relación entre alumnos-docentes-bibliotecarios es fundamental para la implementación y el satisfactorio desarrollo de proyectos colectivos (Actis, 1998).

Retomando lo señalado en un principio, y tal como se graficara en el Cuadro 2, la organización de "Cómo elaborar Proyectos Institucionales de Lectura" se despliega sobre dos instancias que conforman el **Proyecto Institucional de Lectura**: el **Plan de Lectura Literaria** y el **Plan de Comprensión de Textos**. Abordaremos en primera instancia la cuestión de la lectura literaria y de los planes institucionales de lectura en relación con el desarrollo de la competencia literaria (en el Capítulo 2) y, en una segunda instancia (en los Capítulos 3 y 4), delinearemos estrategias a seguir para trabajar institucionalmente la lectura de otros textos de circulación social, en función de cómo se leen los textos disciplinares en la escuela, y presentaremos propuestas para articular ambos planes ('zona de cruce' entre el Plan de Lectura Literaria y el Plan de Comprensión de Textos), según el siguiente esquema:

I. **Plan de Lectura Literaria: Cómo organizar el currículo del área Literatura** (Capítulo 2). En este capítulo, reflexionamos sobre el acto de leer literatura en la escuela, en relación con estos interrogantes: ¿Qué obras y autores seleccionar? ¿Cómo diseñar el currículo? Desarrollamos la alternativa dada por las redes de ficciones, en relación con la noción de canon literario escolar. Seleccionamos textos y autores reunidos a través de: intertextos, trayectos de lectura, conexiones culturales y vínculos en forma de series. Proponemos actividades encuadradas dentro de la noción de taller de lectura.

II. **El Plan de Comprensión de Textos: La lectura de textos diversos de circulación social y Cómo trazar los lineamientos para un plan de lectura comprensiva de textos disciplinares** (Capítulos 3 y 4). En esta sección incluimos un registro de experiencias realizadas y de estrategias y acciones llevadas a cabo en relación con la implementación de un proyecto institucional de lectura de todo tipo de textos (ya no sólo de textos literarios), además de sugerencias sobre los modos de organizar el cronograma, de efectuar acuerdos entre los diversos actores institucionales y, en general, sobre los pasos a seguir para lograr los objetivos propuestos, con el acento puesto en la lectura comprensiva de textos disciplinares en la escuela (los textos expositivos, el discurso expositivo-explicativo, el discurso expositivo-argumentativo). Incluimos además propuestas para articular los Planes I y II.

Finalmente, señalaremos que este libro está destinado a todos aquellos que ejercen el rol de mediadores de la lectura de otros dentro de un contexto institucional, es decir, directivos, bibliotecarios y docentes de todas las áreas y niveles: Inicial (Educación Parvularia, en otros sitios), EGB 1 y 2 (Básica o Primaria), EGB 3 y Polimodal (Media) y Superior (Profesorados y carreras de Formación Docente).

Plan de Lectura Literaria:
Cómo organizar el currículo

Literatura y escuela: De las problemáticas del aula a las alternativas didácticas

En el contexto de la enseñanza tradicional, la literatura para niños y jóvenes se planteó como un recurso auxiliar de aprendizaje de la normativa de la lengua y para la enseñanza ética y moral. Leer hoy literatura en la escuela desde la recuperación del significante lingüístico y desde la transgresión normativa es una alternativa para devolverle su significado en el ámbito institucional. Se trata no sólo de reformular las prácticas sino de redefinir la especificidad del objeto que nos ocupa. Debido a que la literatura para niños y jóvenes constituye un fenómeno cultural complejo, intentaremos en esta instancia articular algunas respuestas y plantear algunos interrogantes[5]. En relación con la concepción de literatura para niños, a lo largo de la historia se han producido cambios (consignados en el Cuadro 3 como: Eje diacrónico), ya que el concepto de época determina la modernidad o no de ciertas ideas y/o tendencias culturales, y el lector moderno, emergente de nuevas condiciones en el campo de la literatura para niños y de su enseñanza, asume

5. Michéle Petit afirma que en las últimas décadas, y en parte por la crisis de la tradición, la juventud se ha transformado "de un valor despreciado a uno en boga" y quizás por eso se ha producido un crecimiento significativo de la producción cultural a ellos destinada. Relacionamos esto con el auge actual de la llamada "literatura juvenil".

nuevas perspectivas ante las mismas. Pero tales cambios se siguen produciendo: en la actualidad coexisten concepciones 'en litigio', es decir, posturas diversas sobre los ejes literatura-infancia-escuela, y líneas de convalidación y de crítica ante tales posturas (en el Cuadro 3: Eje sincrónico). En general, la literatura para niños y jóvenes ha tenido en la escuela durante años un carácter esencialmente instrumental, y lo sigue teniendo en muchos casos. Nos referimos a lo instrumental tanto en relación con su circulación escolar (el texto literario como "excusa" o simple medio para trabajar un contenido de tal o cual disciplina) como en la unilateralidad con que la literatura es leída dentro de los límites del aula (es decir, "condenada" a dejar un mensaje moralizante al lector: centrar el trabajo en el mensaje de un texto tiene que ver con encontrarle una función a la lectura literaria, con que la literatura sirva en la escuela para algo concreto y puntual, en este caso, trasmitir tal mensaje). En relación con esto último, afirmaremos que, en efecto, en la recepción escolar se otorgan a los textos valores pedagógico-moralizantes que, en muchos casos, no se encontraban en la producción de los mismos, ya que prevalece en la enseñanza de la literatura la fuerte impronta normativa propia de la escuela. Sobre este tema, señala el escritor Ricardo Mariño (2004): "El dios Hermes es el patrón de la lectura, en virtud de su papel de mensajero entre los dioses y los humanos. Hermenéutica es la palabra que designa la actividad de interpretación de los textos sagrados pero también tiene un uso más general para nombrar todo acto de interpretación de textos. Ayer nomás toda la educación era religiosa. La tradición religiosa en la educación, orientada a formar moralmente a partir de textos que enseñan lo que una institución, la iglesia, cree que se debe enseñar, es la matriz arcaica a la que responde esa tendencia todavía existente en el ámbito docente, por la cual de un texto literario se puede y se debe extraer una enseñanza sintética, definida y, curiosamente, buena. ¿Por qué esa arbitrariedad? Porque esa actitud conecta con aquella posición hermenéutica que da por sentado que en lo escrito (sagrado) sólo puede haber mensajes edificantes. Bajemos a Hermes de la palmera. La maestra no es Hermes. Hermes no existe, o todos somos Hermes".

En los últimos años, sin embargo, y siempre en relación con el posicionamiento de la literatura para niños en la escuela, puede notarse una mayor preocupación por el objeto literatura, ya que se impone la autonomización de la práctica literaria frente a las imposiciones de la cultura escolar que

desdibujan tal objeto. Se trata de construir o restaurar el lugar autónomo y disciplinar de la literatura, lugar en el cual sea posible forjar espacios interiores de producción y de prácticas textuales por parte de los docentes y de los alumnos.

La literatura para niños y jóvenes

La especialista en literatura para niños y jóvenes María A. Díaz Rönner (2000) señala sobre esta temática que, "instaurada la infancia dentro de un campo sociocultural, se delinean allí las operaciones pedagógicas y moralizadoras que han cristalizado un modo de ser –y, en consecuencia, de leer– lo infantil expandiéndose velozmente hacia su mercantilización (...). La literatura para niños ha sido y es comentada y analizada desde el discurso pedadógico, exigiéndole la donación de textos utilitarios, en detrimento de una interpretación crítica necesaria". Éstas y otras cuestiones serán resumidas en el Cuadro 3, a partir de escritos diversos de Díaz Rönner (1996, 2001) y de aportes personales:

CUADRO 3

La literatura para niños y su posicionamiento en la escuela

- **Eje diacrónico:** "Concepciones en proceso" de construcción y de cambio.
- **Eje sincrónico:** "Concepciones en litigio". Coexistencia de posturas diversas sobre literatura-infancia-escuela: líneas de convalidación y de crítica

Factores que perturban el proceso de autonomización de la práctica literaria escolar

1. **Relaciones de poder instituidas:** *La manipulación*

- El ejercicio del poder: El vínculo del niño con la literatura está signado por el poder adulto ejercido desde el rol del "destinador" que concibe al niño como "destinatario".

- Lo literario subordinado a la ejemplificación de pautas consagradas que tienden a homogeneizar las conductas sociales desde la infancia (reproducción de conductas sociales sin revisión crítica).

- Literatura como hecho pedagógico: preeminencia de valores educativos.

- Contenido moralizante como valor excluyente: reducción o neutralización de la dirección plural de los textos para "consumarlos" en una zona unitaria de moralización.

2. **Incidencia de otras disciplinas:** *La "intrusión" y la "traición"*

- La psicología y la psicología evolutiva: A pesar de que la psicología evolutiva puede ayudar a conocer las necesidades e intereses probables de los chicos en lo que hace a temática, personajes y desempeño lingüístico, su sobreestimación conduce a un esquematismo contraproducente.

- La pedagogía y la didáctica: La pedagogía en relación con las 'utilidades' que se pueden 'obtener' del libro para 'educar mejor' deviene en "pedagogismo", y el didactismo literario a ultranza no es ajeno al didactismo de orden moral y/o religioso.

- La *moral* (modo de obrar, comportamiento, costumbres; la moralidad es un sistema público para guiar y juzgar la conducta de las personas; la conducta moral está justificada por el conocimiento del bien y del mal, por el conocimiento de las reglas morales) y la *ética* (carácter, usos; la ética es una disciplina filosófica que aborda el estudio sistemático de la moralidad, de las fuentes del conocimiento moral, de la justificación de las normas

y valores morales para la toma de decisiones): Los diferentes tiempos permiten manisfestar otras escalas de valores; cada creador establece su propio programa axiológico (el conjunto de valores que mejor lo expresan ante los demás).

3. **Concepción del texto literario como instrumental y/o subsidiario:** *El vaciamiento*

- Simplificaciones seudoestéticas, reduccionismo: calidad literaria como valor relativo.
- Exclusión de: la imaginación y del cuerpo.
- "Mensaje": una lectura de tipo estático.
- "Interdisciplinariedad" entendida como punto de partida para llevar a cabo prácticas desnaturalizadoras con textos literarios como meros 'pretextos'.
- Restricción o anulación del placer que el texto literario potencia en su grado de gratuidad y transgresión permanentes.

4. **Desplazamiento del lenguaje:** *La paradoja*

- El lenguaje es protagonista específico de la obra literaria y sin embargo parece estar desplazado del centro de atención. Se aborda a la literatura para niños desde disciplinas que "distraen" del objetivo (la especificidad) de todo hecho literario: *el trabajo con la lengua que cada escrito formaliza.*
- *Lo moralizante a través del lenguaje:* Se manifiesta en el empleo de cierta lengua edulcorada y ciertos símbolos artificiosos, que repiten especularmente los modismos o actitudes que los adultos quieren mantener en tanto statu quo.

- *La neutralización de la trama*: Existe una zona de "no conflicto"; el lenguaje artificioso construye una zona de inocencia, de "no culpa". La historia que la literatura infantil de tono moralizador desarrolla culmina siempre con la instancia en que el o los personajes se vuelve/n "bueno/s" y en la que se imponen los deberes y los principios éticos provenientes del sector hegemónico, el de los adultos, en su intencionalidad de proyectarse ahistóricamente. De esta manera, la literatura para niños consagrada forja sus propias trampas, su propia rutina, sus propios clichés.

- *La lectura arquetípica:* En relación con el ítem anterior, la lectura arquetípica impide u obstaculiza la inserción de los chicos en el mundo social y cultural.

Aspectos a considerar para contrarrestar los problemas anteriormente enunciados

- *El vínculo literatura-escuela:* La lectura literaria en la infancia y en la adolescencia es una práctica cultural asociada a dos espacios: el del tiempo libre y la intimidad (signado por el deseo y por el azar) y el de la vida escolar, que es el primer escenario en el que se desarrolla la vida pública: la escuela ha asumido el rol institucional de mediadora entre el niño y la literatura, al menos de manera formal ya que así lo declara en sus objetivos. Ahora bien, cuando la escuela se ocupa de un vínculo que ya no está signado por el deseo y el azar a los que hacíamos referencia, el mismo depende de la índole de la "mediación pedagógica". Ésta no debe incurrir en los problemas señalados en los ítems anteriores.

- *La polisemia:* La literatura es el texto verbal establecido en un estatuto autónomo, la escritura, por lo que "amojonarlo" tras una lección o una línea didáctica es comprometer la polisemia o pluralidad de significaciones que el mismo texto literario provee al potencial lector u oyente.

- *El juego literario y el rol del lector:* Este criterio nos aproxima a lo disperso, lo inventado y lo transgresor que todo hecho literario acarrea. Ante esto, el receptor no puede ser excluido de nuestras consideraciones ya que el mismo actúa de manera no pasiva, a favor o en contra de lo que se le ofrece. El lector es un miembro imprescindible de la textificación, es la categoría que subraya la carga cultural histórica y social del libro. Barthes profundiza respecto del vínculo entre el texto y el lector oponiendo la "lectura-juego" a la lectura de "consumo" y define el acto de leer como la producción de un "texto-lectura" y a la lectura como el texto que escribimos en nuestro propio interior cuando leemos. El placer lector no es posible sin deseo: "El texto que Ud. escribe debe probarme que me desea. Esa prueba existe: es la escritura" (Barthes, 1974).

- *La materialidad de la escritura*: La literatura para chicos debe ser abordada desde la literatura, a partir del acento puesto sobre el lenguaje que la institucionaliza, interrogando a cada uno de los elementos que la organizan, en tanto producto de una tarea escrituraria que contiene sus propias regulaciones internas. Se trata de recuperar el significante lingüístico y, además, de construir un imaginario simbólico desde la intertextualidad y la transgresión normativa.

A continuación, abordaremos el tema del repertorio de textos y autores seleccionados escolarmente, que enmarcará nuestra propuesta de redes de ficciones a través de las cuales iremos construyendo, en la acción escolar, una relación posible con el arte, con la literatura y con el conocimiento.

El canon literario escolar. La operatoria de selección

El término *canon* constituye una noción problemática para abordar y definir. En cuanto a su origen, su sentido primero fue esencialmente prescriptivo y dogmático, relacionado con el ámbito de la religión ('canon' como catálogo de libros sagrados admitidos como auténticos por la Iglesia,

como leyes relativas a la fe, etc.). A lo largo de la historia, el término adquirió nuevas significaciones a través del uso secularizado; aplicado al campo de lo literario, retomó la línea prescriptiva de su acepción de origen al emplearse como sinónimo de 'repertorio de obras que deben ser enseñadas por las instituciones educativas', en tanto paradigma en el proceso de la transmisibilidad histórica y social. Sin embargo, preguntarse hoy por el canon significa repensar la especificidad de un campo que se encuentra signado por fuerzas de atracción y de rechazo: el canon no puede pensarse sino en el espacio oscilante entre lo constante y lo mutable, es decir, la idea de canon excede la cuestión del mero listado o repertorio de obras reconocidas por su importancia, e involucra las evaluaciones sociales de dicha selección y sus condiciones de legibilidad e ilegibilidad (Cella, 1998). La cuestión se inscribe en el contexto de lo ideológico, es decir, de las ideas, creencias y valoraciones que se estructuran como la cosmovisión de determinados sectores o clases en el interior de una formación social: la formulación y, sobre todo, la imposición de un canon son fenómenos sociales, y el proceso de su constitución está íntimamente vinculado con posiciones de poder (Jitrik, 1975).

Aprehender el campo intelectual, es decir, el área social diferenciada en que se insertan los productores y los productos de la cultura ilustrada en las sociedades occidentales modernas, constituye una de las claves para edificar una sociología de la producción artística y analizar –comprender– cómo funciona la literatura en esas sociedades. Bourdieu (1967) afirma que en toda sociedad suele existir una pluralidad de potencias sociales, a veces recurrentes y otras, concertadas, las cuales –en virtud de su poder político o económico o de las garantías institucionales de que disponen– están en condiciones de imponer sus normas culturales a una fracción más o menos amplia del campo intelectual, y que reivindican una legitimidad cultural, ya sea por los productos culturales fabricados por los demás o por las obras y las actitudes culturales que transmiten. Estas potencias sociales pueden ser instituciones específicas, como el sistema escolar y las academias, que consagran por su autoridad y su enseñanza un género de obras y un tipo de hombre cultivado, o bien, grupos literarios o artísticos como los cenáculos, los círculos de críticos, los salones o cafés, etc., a los que se les reconoce un papel de guías culturales.

En cuanto a las relaciones entre la noción de canon y las diferentes

posturas ante el hecho literario, es necesario recordar que las concepciones tradicionales acerca de la literatura operan con un conjunto limitado de nociones y categorías teóricas que llevan a entender a la literatura como la actualización de diversos mecanismos expresivos que plasman la intencionalidad estética de un autor. A la vez, esta intencionalidad tiende a pensarse como la manifestación de diversos factores lingüísticos, étnicos y geográficos, que se articulan según un orden cronológico que ordena linealmente el campo de la historia literaria. Estas concepciones tradicionales se basan en la creencia de que los fenómenos literarios pueden circunscribirse al plano unitario de una obra y de la subjetividad de un autor. Contrariamente, quienes asumen una perspectiva teórica que cuestiona los principios y las nociones sobre los que se asientan estas concepciones tradicionales –perspectiva que se basa en las formas diversas del saber contemporáneo– postulan la dimensión ideológica, social e histórica de los hechos literarios y la naturaleza simbólica, colectiva y plural de los sujetos involucrados por ellos. Estas concepciones de literatura –que son diversas, ya que no existe, en el campo de los estudios literarios contemporáneos, una teoría concebida de manera unívoca– cuestionan también la noción de canon implicada por las posturas tradicionales. Según Retamoso (2001:103): "En ese contexto de conocimiento y reflexión teórica, la discusión acerca de la noción de canon y, sobre todo, de sus supuestos filosóficos, ideológicos y políticos ha llevado necesariamente a repensar el 'horizonte epistémico' sobre el que dicha noción se sostiene. En consecuencia, un nuevo marco de saber parece constituirse en reemplazo de dicho 'horizonte', reconociendo múltiples y variadas fuentes y líneas de desarrollo a nivel teórico y metodológico (...) Aunque ese nuevo marco de saber no es una consecuencia directa de la discusión acerca del canon, sino que, por el contrario, esa discusión parecería ser un efecto de las nuevas concepciones acerca de la literatura que se han desarrollado en el mundo académico de Occidente en las últimas décadas".

Para que estas cuestiones teóricas impacten en las prácticas, proponemos –a modo de instancia de "auto-reflexión" sobre la participación de cada docente en la manifestación del canon literario escolar en su propia institución– la realización de un trabajo de campo, que puede organizarse a partir de una gran variedad de opciones, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los mediadores, sus diferentes realidades

profesionales, etc. Jackson (1991) señala que "tomar en serio" la enseñanza implica un trabajo arduo y sistemático para comprender la perspectiva teórica que está detrás de la defensa de una práctica y, en líneas generales, para descubrir lo oculto detrás de lo aparente y la complejidad detrás de la simpleza. Por eso **es necesario,** en relación con el tema que nos ocupa, **que los mediadores tomen conciencia del canon detrás del corpus.** Se trata específicamente de que, a través del análisis de los corpus vigentes en la actualidad y/o en épocas pasadas determinadas, se confronte el canon actual con el canon vigente en ese otro período, o con el canon que regía la selección de autores y obras leídas en la institución formadora, o con el canon subyacente en las propuestas de lecturas de los manuales y antologías literarias de uso frecuente en las escuelas, etc. En síntesis, **las instancias de indagación en el corpus para hipotetizar sobre el canon** comprenderán:

- el relevamiento parcial del mismo (el listado de textos y autores surgido del relevamiento realizado dará cuenta de que el canon literario escolar vigente supone una serie de tareas previas de selección y recorte que van determinando qué literatura se lee en la escuela) y:

- la reflexión sobre el resultado del relevamiento, a modo de conclusiones y de comentario crítico (seguramente, ante los resultados, podremos tomar conciencia de lo cerrado de este repertorio al compararlo con la literatura que circula fuera de la escuela; sólo confrontando ambos repertorios podremos ampliar y actualizar la selección de obras que se trabaja desde lo escolar, releer los textos que ya forman parte de la misma y repensar cuáles son esos criterios de selección: por qué elegimos ciertas obras y ciertos autores y no otros).

Finalmente, una constante en relación con la selección de textos y autores en los currículos escolares es la presencia preponderante y a veces excluyente de nombres canonizados, es decir, de aquellos autores cuyas obras han sido legitimadas por el paso del tiempo y que han sido incluidos en la historia de la literatura como lugar de conservación y consagración. En este sentido, el manual tradicional –que resulta fuente de consulta en muchos casos única por parte de los mediadores en el momento de seleccionar el corpus a trabajar– representa en sí mismo una instancia de mediación entre

la literatura y los alumnos (ya que sólo tiene validez en el interior de la institución escolar, espacio en el cual se dan las condiciones para su lectura) y suele funcionar, en relación con el canon, como ámbito de conservación. Los que siguen son algunos de los presupuestos que contribuyen a concebir la idea tradicional de un manual "necesario" para enseñar literatura: la presunción cientificista de poder transmitir resúmenes de saberes cerrados y consolidados; la idea de que, al enseñar tradicionalmente literatura, se está enseñando o una forma de la historia, o bien un uso prestigioso del lenguaje; la existencia de prácticas mecanizadas y homogeneizantes, por ejemplo, una guía de análisis que se usa para todos los textos (textos que, por lo tanto, diluyen su polisemia porque son leídos en un mismo sentido). A pesar de esto, es preciso destacar que en los últimos años han surgido propuestas innovadoras que, incluso sin poder escapar de su condicionamiento de 'texto para uso escolar', incluyen obras tradicionalmente no leídas en la escuela, nuevas actividades y/o señalamientos que parten del reconocimiento del problema y la intención de solucionarlo, planteando la propuesta en cuestión –con diferente grado de eficacia– como espacio de múltiples lecturas.

Las redes de ficciones y los trayectos de lectura. Nociones referenciales y propuestas

El eje de la propuesta de trabajo en esta instancia es el **Plan de Lectura Literaria**, a partir de la reflexión sobre las operaciones para seleccionar y clasificar los textos y determinar el corpus a trabajar y, por lo tanto, para dimensionar nuestra incidencia como mediadores en la conformación del canon literario escolar que subyace en los corpus seleccionados en nuestra institución. **El plan surge a partir de la necesidad de implementar un proceso progresivo y sistemático de lectura, con instancias individuales y grupales, y monitoreo constante del docente, encarado a modo de proyecto.** Este concepto será clave tanto para organizar el plan de lectura al que nos referimos (la lectura sistemática, que implica la reflexión sistematizada sobre la materia escrituraria), como para otras instancias más 'libres' de trabajo sobre los textos, como lo son los talleres de lectura, de escritura y de oralidad (ya que el trabajo de taller también se organiza a partir de un proyecto).

LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA
Ejes Problemáticos

1. LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO

CRITERIOS USUALES/VIGENTES:

- **En los CBC[6]:**
  - Fuente-Canal
  - Género
  - Tipología
  - Nacionalidad (lo argentino-lo universal)

- **En la praxis:**
  - Los criterios anteriores
  - Eje diacrónico (Referencia sociohistórica)
  - Relaciones temáticas y/o formales
  - Autores

ALTERNATIVA DIDÁCTICA

- **Redes de ficciones**

2. LA TENSIÓN ENTRE LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA Y LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA:

ALTERNATIVA DIDÁCTICA

- **Diversas "puertas de entrada" a lo literario:**
- **Oralidad-Lectura-Escritura[7]**

6. Contenidos Básicos Comunes (CBC).
7. La temática: "Los talleres de oralidad, de lectura y de escritura en el proceso de desarrollo de la competencia literaria dentro del ámbito escolar" no se abordará en este libro; tal como se señalara en la nota al pie número 2, puede consultarse en: Actis, B. (2003) *Taller de Lengua.* Homo Sapiens, Rosario.

3. **LAS METODOLOGÍAS: El desafío de revertir ciertas prácticas mecanizadas:**

- **PROBLEMAS:** Prácticas fundadas en un apriori: "Todos los textos se leen en un mismo sentido" (Ejemplos: Cuestionarios-guía similares para todos los textos; Actividades preestablecidas; etc.).

ALTERNATIVA DIDÁCTICA

- **Talleres de Lectura:** Plantear instancias "libres" de lectura, pero articuladas en un plan vertebrador (redes de ficciones-proyecto institucional de lectura);

- **Talleres de Escritura:** Replantear los modos de apropiación de los lenguajes literarios en el aula.

En cuanto al concepto operativo de *redes de ficciones*, nuestra propuesta intenta construir caminos alternativos en el campo de la didáctica de la literatura, ya que la recepción lectora y las conexiones culturales constituyen una base de referencia metodológica que nos permiten salir del círculo de recursos tradicionales empleados en la enseñanza. La consideración del hecho literario como muestra y resultado del conjunto de relaciones entre producciones artísticas de lugares y épocas diversas pone de manifiesto que tanto el escritor como el lector son creadores y recreadores de cultura. Cuestiones como la intertextualidad y la interculturalización, entonces, devienen conceptos que resultan lo suficientemente amplios y a la vez funcionales como para permitir trabajar escolarmente una serie de conocimientos literarios y culturales y organizarlos en límites más vastos que la referencia canónica a una producción nacional y de época. A continuación, expondremos algunos conceptos que amplían lo anteriormente expuesto.

ALGUNAS NOCIONES REFERENCIALES:

- El texto no puede ser aprendido como globalidad, ya que la escritura circula incesantemente convirtiendo toda pretendida globalidad en parte de un inmenso tejido.

- Los textos deben y pueden ser leídos de varias maneras: la concepción polifónica del lenguaje nos presenta las palabras, vueltas a nacer en cada acto de habla nuevo.
- La escritura es una acción interminable; cada texto es un fragmento de un texto infinito.
- En cada texto que producimos, escrito u oral, siempre aparecen rastros de otros discursos, individuales o sociales, contemporáneos o anacrónicos, ya que todo discurso se construye sobre la base de otros discursos: cada texto dialoga, interroga, responde, niega y recrea otros textos.
- El texto literario es también un "aparato intertextual" que, a diferencia de lo que ocurre con otros textos, transforma a la literatura en un recurso; profundiza lo que es una condición discursiva general, se apropia de ella, y de este modo intenta producir un efecto estético.
- Para descifrar el procedimiento intertextual es necesario no sólo conocer el discurso citado sino reconocerlo de inmediato en su nuevo contexto (sólo de este modo el lector comprende la alusión, la parodia[8], la cita directa, la recreación, el epígrafe, etc.).

En relación con lo anterior, pero ya centrándonos en la metáfora de la red, señalaremos que la misma es empleada por las teorías constructivistas, que demuestran la importancia que adquiere el establecimiento de relaciones en la comprensión significativa de nuevos aprendizajes: nuestras estructuras cognitivas funcionan como una red, por lo tanto es necesario relacionar los contenidos entre sí para que no resulten estáticos. Cuando hablamos de metáfora, nos referimos en primera instancia, claro, al hecho de que la metáfora supone la construcción de una analogía, de una traslación del sentido

8. En muchos de los cuentos para niños que mencionaremos en los ejemplos que siguen de "redes de ficciones" veremos la parodia como recurso (la parodia de género, de tradiciones literarias, de estereotipos, de lenguaje, etc.). A modo de somero ejemplo, fuera de los expuestos en la red, en "El libro de los prodigios", de Ema Wolf (Norma, 2003), se hace parodia de género y de tradición literaria, ya que allí la autora parodia los "ejemplos" en la tradición del Infante Juan Manuel (apólogos de tradición medieval, etc.). Para ampliar este tema general, podemos indagar no sólo en la tradición satírica grecolatina sino remitirnos a la noción de "carnaval" de Bajtín y a autores diversos que abordan la literatura comparada (véase: Bibliografía).

del lenguaje a otro figurado a través de una comparación tácita. Puede entenderse además a la metáfora como una transacción entre conceptos, con lo cual decimos que no sólo el lenguaje es metafórico, sino que el pensamiento también lo es. El uso de metáforas permite captar el cambio de miradas acerca del mundo; por eso, una metáfora tal como la de la red, a la que estamos aludiendo, aplicada a la organización curricular permitirá que los contenidos no sean concebidos como cerrados y aislados, sino que mantengan entre sí una relación abierta, a través de distintos grados y tipos de integración. En relación con las prácticas de la enseñanza en la agenda didáctica (Litwin, 2000) y específicamente, con el currículo, podemos hacer aquí una analogía con el concepto de "curriculum integrado", que propone que los contenidos estén integrados, por ejemplo, a través de tópicos o temas generativos y no estructurados desde la clásica división por asignaturas o disciplinas. Justamente, la enseñanza de las disciplinas debería implicar hoy el reconocimiento de que los límites que se construyen para los currículos son convencionales y muchas veces arbitrarios, y por lo tanto, susceptibles de ser redefinidos y transformados según los niveles de enseñanza. Este carácter provisional de los conocimientos disciplinares sin duda condiciona las prácticas de la enseñanza, inscriptas en ese rasgo sustancial de las disciplinas, y estimula a docentes y alumnos a generar interrogantes: las disciplinas son medios para responder y atender a las preguntas de ambos, no son fines en sí mismas.

Ya en nuestra área específica, constatamos que los docentes de literatura nos enfrentamos con campos de conocimiento diversificados y con la necesidad de propiciar la integración con otras áreas disciplinarias, tarea que requiere el aporte conjunto de reflexiones que provienen del campo de la investigación y de la práctica. Del mismo modo, en el ámbito de la escuela, en las relaciones con los otros, con nuestros colegas y con nuestros alumnos, iremos construyendo **redes de intercambio**. Expondremos seguidamente nuestra propuesta de textos, autores y estrategias en relación con la implementación de los conceptos de **redes de ficciones** y de **trayectos de lectura**.

Las Prácticas (I): **Las redes de ficciones**

A continuación (Cuadro 5), propondremos un ejemplo de un "corte" de un currículo de literatura para niños organizado como red de ficciones relacionadas por intertextos y por conexiones culturales. Algunos de los autores cuyos textos se han seleccionado aquí forman parte del canon literario escolar argentino actual (como Montes, Bornemann o Mariño) y otros, a pesar de ser reconocidos internacionalmente, de poseer prestigio y de publicar en editoriales de gran circulación (como Gardner) son sin embargo ajenos a él o, al menos, no ocupan un lugar preferencial y recurrente en el mismo (como en el caso de Colasanti); hemos tenido en cuenta, en este recorte en relación con el canon literario escolar, coordenadas de espacio (la literatura argentina para niños y jóvenes) y de tiempo (el momento actual y la última década). En otros casos, se eligieron géneros de ciertos autores que no son los usualmente trabajados en el aula (como la poesía de Bradbury, cuya obra narrativa sí es frecuentemente abordada), la narrativa de Oesterheld, más conocido escolarmente como historietista que como cuentista, o el ensayo, en el caso de Montes.

Cuadro 5

Autores en la red (I)

LOS INTERTEXTOS Y LAS REAPROPIACIONES CULTURALES

Desde la tradición escrita:

- "Pinocho el astuto" (Gianni Rodari)[9]
- "Pájaros en la nariz" (Ricardo Mariño)[10]
- "Las aventuras de Pinocho" (Carlo Collodi)[11]

9. Rodari, G. (1990) *Cuentos para jugar*, Alfaguara, Madrid.
10. Mariño, R. (1991) *Cinthia Scoch y la guerra al malón*, Sudamericana, Bs. As.
11. Collodi, C. (1997) *Las aventuras de Pinocho*, Gaviota, Madrid.

DESDE LA TRADICIÓN ORAL:

- "Benjamino" (María Teresa Andruetto)[12]
- "El sastre y el gigante" (John Gardner)[13]
- "Del tamaño de un hermano" (Marina Colasanti)[14]

LA FOCALIZACIÓN (la otra mirada)

LA TRADICIÓN ORAL:: "Del tamaño de un hermano" (Marina Colasanti)
LA TRADICIÓN ESCRITA: "Exilio" (Héctor G. Oesterheld)

- "REGLAS" DEL GÉNERO: Cuentos de Ray Bradbury: "Abril de 2005: Usher II" (en "Crónicas marcianas").
- INTERTEXTOS: E. A. Poe: "La Caída de la Casa Usher".
- AUTOR, GÉNERO Y CANON: Poesía de Ray Bradbury-"Farenheit 451" (novela de R. Bradbury).

LA REFLEXIÓN METALITERARIA

PRÓLOGO de Graciela Montes a "Caballeros de la Mesa Redonda"[15].
LA TRADICIÓN ORAL: "Arturo, el dueño de la espada" (versión de G. Montes).

- Ensayo de John Gardner: "Sobre la trama de una novela".
- "Lágrimas de cocodrilo" (Elsa Bornemann)[16].

---

12. Andruetto, María T. (2003) *Benjamino*, Sudamericana, Bs. As.
13. Gardner, J. (1992) *Dragón, dragón y otros cuentos*, Alfaguara, Madrid
14. Colasanti, M. (1996) *Lejos como mi querer y otros cuentos*, Norma, Bogotá
15. Montes, G. (1998) *Caballeros de la mesa redonda*, Gramón-Colihue, Bs.As.
16. Bornemann, E. (1986) *Lisa de los paraguas*, Edic. Pre-escolar, Bs. As.

LAS ESTÉTICAS

- "La lucecita" (Silvina Ocampo)[17] en relación con "Del tamaño de un hermano", de Marina Colasanti.

LA PUBLICACIÓN (LAS FORMAS DE REPRODUCCIÓN)

- "Las aventuras de Pinocho" (Carlo Collodi).
- "El eternauta" (Héctor G. Oesterheld)[18].

La multiplicidad de sentidos de los textos –que como tal se constituyen en 'inestables'– y las apropiaciones y reapropiaciones de que son objeto son conceptos que permiten sustentar las ideas de *proceso* y de *cambio* implícitas en nuestras propuestas de *series y de trayectos de lectura* en los que se imbrincan *la lectura y la escritura*. Del mismo modo, en la observación y el análisis de la trama del tejido cultural está el sustento de nuestra propuesta de *redes*, en relación, a su vez, con las nociones de *pluralidad, préstamo* y *cruce*.

Realizaremos a continuación un breve comentario sobre la conexión intertextual de las obras seleccionadas. En líneas generales, en los cuentos mencionados se evidencia la construcción narrativa de lo paródico, lo humorístico, lo absurdo, lo fantástico y lo poético. El primer recuadro incluido en el Cuadro 5 ("Desde la tradición escrita") hace referencia al proceso de apropiaciones al que inicialmente hacíamos referencia: es interesante trabajar en el aula los cambios en la trama y el personaje de "Pinocho"[19]

17. Ocampo, S. y otros (1981): *Cuentos para que los chicos se emocionen*, Orión, Bs. As.
18. Oesterheld, H. (1998) *El Eternauta*, Ed. Récord, Bs. As.
19. Ténganse en cuenta, además, las cuestiones de género (las variaciones entre "Pinocho" novela y "Pinocho" cuento) y la inscripción de "Pinocho" en la tradición popular italiana, desde la Commedia dell'arte hasta el "Decamerón", esto último en función de ver que la red propuesta amplía sus límites mucho más allá de los títulos y autores que inicialmente incluye.

desde Collodi hasta Rodari y Mariño, es decir, **cómo se reescribe contemporáneamente un texto de la propia tradición escrita**. En el recuadro "Desde la tradición oral", se ven las reapropiaciones de historias de base folklórica como la de "Pulgarcito", tal el caso de "Benjamino", de María Teresa Andruetto (que retoma una historia popular de un "Pulgarcito" del norte de Italia), "El sastre y el gigante", de John Gardner (que en clave irónica juega con la grandeza y la pequeñez, y su aparente correlato: la valentía y la cobardía), y "Del tamaño de un hermano", de Marina Colasanti (texto en el cual se construye poéticamente el espacio de confrontación entre lo grande y lo pequeño, y, de este modo, **una estética de la diferencia**).

Desde allí, podemos hacer un salto hacia "Exilio", narración breve de Héctor G. Oesterheld, que muestra, como en Colasanti, **el punto de vista del otro** (se trata de un cuento de extraterrestres en donde el extraterrestre es el humano; el micro-relato está narrado por un habitante del planeta Gelo que cuenta y describe la llegada de un humano) y, de este modo, respeta pero al mismo tiempo desafía las reglas del género (la ciencia ficción). Otro "salto intertextual" está dado por **confrontar géneros y sus cultores**: a partir de la **"transgresión de género"** de Oesterheld en "Exilio", se propone leer cuentos "clásicos" de ciencia ficción de Ray Bradbury, por ejemplo, "Abril de 2005: Usher II", que remite a "La Caída de la Casa Usher", de E. A. Poe, y desde allí, adentrarnos en **la estética de un autor** (Bradbury) a través de la lectura de obras de su autoría: no sólo "Farenheit 451" (su novela ya "clásica") sino también obras exponentes de géneros no demasiado difundidos en general y menos, en la escuela: la *poesía* de Bradbury, tal como se adelantara. Otra línea vincular (ya no desde el juego de intertextos sino desde la conexión cultural) está dada por los soportes y los modos de reproducción: de "Exilio" y la ciencia ficción vamos a "El Eternauta", también de Oesterheld, cuyo formato original fue el de una historieta por entregas, y así –volvemos a Collodi– llegamos a "Pinocho", que fue publicado en su origen en Italia como relato por entregas, siguiendo la modalidad del folletín.

La reflexión metaliteraria aproxima la versión de las historias de los "Caballeros de la Mesa Redonda" realizada por Graciela Montes (que a su vez entronca con la recreación de historias de la tradición oral y la tradición escrita universales) a "Lágrimas de cocodrilo", de Elsa Bornemann, cuento en el que el personaje cobra vida y exige autonomía al autor. En ensayos

como el prólogo de la misma Montes a su versión de los "Caballeros..." y de Gardner (autor de "El sastre y el gigante", incluido en la primera red de conexión intertextual aquí propuesta), que teoriza "Sobre la trama de una novela", nos enfrentamos con el doble rol de novelistas y de ensayistas que desempeñan algunos autores, y esto nos permite sugerir que, incluso con los niños pequeños, se instale **la reflexión metaliteraria en el aula**.

Finalmente, la estética de Colasanti se acerca a la de Silvina Ocampo (en este caso, seleccionamos de la autora argentina el cuento "La lucecita"): ambas escritoras aportan al universo expresivo de la literatura para niños una suerte de **mirada tangencial sobre el mundo** y la transparencia de un estilo "clásico".

Autores en la red (II): La dimensión social del realismo

Cruce entre géneros, movimientos, épocas, autores. Presentaremos aquí un ejemplo de acercamiento entre obras de escritores latinoamericanos; se trata de textos y autores que no son usualmente leídos en la escuela, más allá de algunos casos puntuales (por ejemplo, "Canek", de Ermilo Abreu Gómez, que es un clásico mexicano tradicionalmente leído en las escuelas de ese país). Este acercamiento es no sólo geográfico-político-cultural (autores de Latinoamérica) y lingüístico (obras escritas en castellano) sino también tiene que ver con lo temático (el indigenismo de trasfondo humanista) y con el entronque con una tradición (la regionalista). Pero, además, los vínculos se amplían hacia el cruce de géneros (de la narrativa a la poesía), de épocas (de la literatura de la Conquista española a la literatura americana actual), de movimientos (del romanticismo de Juan Zorrilla de San Martín a los exponentes del arte de la Revolución Mexicana, por ejemplo) y, finalmente, nos posibilita la ampliación del canon a través de la lectura de autores como Augusto Roa Bastos, Ernesto Cardenal, Juan Rulfo y otros que serán oportunamente mencionados. Dentro de la literatura argentina, se establecerán vínculos con la obra de Leopoldo Chizzini Melo, en especial con "Tacuara y Chamorro", exponente del realismo social de corte regionalista.

Ermilo Abreu Gómez y la tradición indigenista latinoamericana. Abreu Gómez (Mérida, Yucatán, 1894-Ciudad de México, 1971) ha sido un personaje plural de la escena intelectual mexicana: narrador, crítico, investigador, periodista, dramaturgo, conferencista, filólogo. Como académico, consolidó su prestigio como catedrático en la Escuela Normal Superior de México y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma, miembro de la Academia Mexicana de la Lengua y reconocido sorjuanista: publicó una serie de excelentes ensayos sobre la obra de la escritora mexicana, entre ellos "Sor Juana Inés de la Cruz, bibliografía y biblioteca", de 1934, que influiría en Octavio Paz y su obra "Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe". Como autor de ficciones, se destacó especialmente dentro de la estética indigenista, en la que se encuadra su producción narrativa. Son exponentes de la misma: "Quetzalcóatl, sueño y vigilia", de 1947; "Naufragio de indios", novela de 1951; "Cuentos para contar al fuego", de 1959, entre otros títulos en los que Abreu expresa su interés nacionalista y su mirada etnológica. Pero es "Canek" (1940), incluida inicialmente en "Héroes mayas" y traducida hasta la actualidad a veinticinco idiomas, la obra de Abreu que ha sido considerada punto culminante de su producción literaria. Tal cual lo exigía la corriente mexicanista –colectivo intelectual que se destacó en la pasada década del '30–, el pensamiento político es punto de partida de la creación estética. De este concepto participan las obras mencionadas anteriormente, en las que el ideal socialista apoya la épica, la crónica y la sátira social. "Canek", en particular, puede ser leído como la recreación literaria de un hecho histórico, desde una postura de crítica social. La obra hace referencia a un hecho ocurrido en Mérida en 1761, cuando un grupo de indígenas se sublevó, encabezado por Jacinto Canek, quien se convirtió de este modo en el héroe de una gran masa del pueblo maya en épocas de la dominación española. El libro revela problemáticas enraizadas en la realidad mexicana y americana desde hace siglos, al calor de las diferencias raciales, la discriminación del indio, el odio entre castas, el enfrentamiento de dos culturas diferentes y la lucha por la tierra de los ancestros. Está dividido en cinco capítulos: "Los personajes", "La intimidad", "La doctrina", "La injusticia" y "La guerra", cada uno de los cuales incluye, a la vez, breves apartados numerados que –a pesar de su aparente fragmentarismo– van conformando progresivamente el sentido de unidad de la obra, en la tradición de las cosmogonías de los pueblos

americanos (no es casual que Abreu haya sido autor de una versión del "Popol Vuh", que narra la epopeya del pueblo quiché). El trabajo minucioso sobre el lenguaje y también la estructura del relato permiten calificar a "Canek" como un "poema en prosa", dados su lirismo y su intención de acercarse a verdades esenciales a través de una trama construida por símbolos y parábolas.

La obra es heredera de la tradición regionalista-indigenista hispanoamericana, a partir de la cual la narrativa incorpora una doble realidad significativa: la del hombre (en este caso, el indio; en otros: el montañés, el llanero, el gaucho) y la de la naturaleza (la zona de los grandes ríos, el llano, la selva, la pampa, la montaña). El predominio del ambiente rural y de los personajes en contacto con la tierra presentan diferencias respecto de la novela europea de la época; a partir de las preocupaciones sociales de los narradores que cultivan esta tendencia, la narrativa americana comienza a independizarse de las corrientes europeístas y da el primer paso hacia la revelación de un mundo literario propio, nuevo en su originalidad. Para comprender la inscripción de "Canek" en el entramado de la historia de la literatura mexicana, hay que remontarse a la literatura de la Revolución, que surge como expresión de una profunda ruptura histórica: la lucha contra el porfirismo que comienza en 1910 y culmina hacia 1940. Esta lucha, que cambió el curso histórico del país, dio material a novelistas, cuentistas, poetas y dramaturgos para componer las obras que, desde la perspectiva histórica, se conocen como "Ciclo de la Revolución". Recordemos que la Revolución Mexicana constituye uno de los acontecimientos decisivos en la historia latinoamericana del siglo XX ya que representa la primera irrupción de las fuerzas populares y agrarias que aspiran a una transformación radical del sistema político, económico y social. La novela "Los de abajo", de Mariano Azuela (1873-1952), es considerada la obra clave del ciclo revolucionario. La disparidad de puntos de vista de los narradores modificó las técnicas del relato; así, en "Los de abajo" el conjunto de episodios o cuadros independientes se ofrecen al lector como visiones fotográficas aisladas, yuxtapuestas; como un nuevo valor estético frente a la novela tradicional de progresión lineal.

La narrativa de la Revolución, especialmente el cuento, tuvo que crear sus propias normas –como la Revolución misma–, generando nuevas técnicas, ritmos y lenguajes. Si bien los cuentos de este período abordan tópicos

que giran en torno del conflicto entre revolucionarios y federales y/o de los resultados de tal conflicto, la Revolución tuvo tantas fases que el material resulta inagotable y, por lo tanto, los temas son variados: desde la heroicidad, con sus notas de hombría, valor y estoicismo, hasta las contradicciones y los claroscuros del patriotismo (la injusticia, la crueldad, la avaricia, el desencanto) y el sacrificio y la muerte, gloriosos o injustificados. Cabe señalar que el cuento de la Revolución influenciaría de modo decisivo en los llamados neorrealistas contemporáneos, como Edmundo Valadés y Juan Rulfo, la gran voz de la narrativa mexicana del siglo que pasó.

Estrictamente, Abreu se incluye en la llamada literatura post-revolucionaria. Su pertenencia a la corriente mexicanista fue una necesidad impuesta por las consecuencias de la Revolución y los intereses prevalecientes entre los creadores de la época. En la obra de Abreu se operó una nueva síntesis estética en la que la mesura clásica puso en práctica una retórica de la contención y de la reticencia, una "política expresiva" que eludía el trillado camino del estereotipo y regresaba al poder mismo de la palabra como testigo de la acción.

Paralelamente, Abreu descifraba otros planos significativos, como el espacio de lo político en "Canek", que enseñaba cómo opera el poder y cómo debería de operar, al mejor modo de la tradición literaria clásica, y una suerte de "predicción libertaria" que hace a la penetración del arte mexicano en la realidad, en este caso, en la vigente problemática indígena. Por eso "Canek" ha sido considerada, entre las creaciones de matriz regionalista, la novela emblemática del "indigenismo profundo", que escapa a las simplificaciones del género y constituye un clásico de las letras latinoamericanas.

Las relaciones que proponemos entre "Canek" y otras obras latinoamericanas son, en primera instancia, entre textos de la tradición regionalista, de la que son exponentes autores como:

- en el caso de las novelas indigenistas, Jorge Icaza (Ecuador, 1906-1978) y Ciro Alegría (Perú, 1909-1967);
- en el de las novelas telúricas, Rómulo Gallegos (Venezuela, 1884-1969) y José Eustasio Rivera (Colombia, 1889-1928);
- en el de las novelas del ciclo de la Revolución Mexicana: Mariano Azuela (1873-1952) y Gregorio López y Fuentes (1897-1967);
- en el de las novelas criollas: Benito Lynch (Argentina, 1880-1951) y Enrique Amorim (Uruguay, 1900-1960), etc.

Proponemos además comparar "Canek" con la obra literaria de Juan Zorrilla de San Martín (1855-1931), en particular con "Tabaré" (1886), poema épico de inspiración romántica que, al igual que otras de las producciones de este autor, le permite abordar directamente el tema de la identidad y, más tangencialmente, el de la configuración como nación de su país, Uruguay.

"Canek". Las lecturas comparadas. A partir de "Canek", pueden plantearse estas actividades a los alumnos:

- Leer el libro maya "Chilam Balam" (se sugieren especialmente la "Profecía llamada de las flores en un Katun 11 Ahau" y la "Profecía llamada: Interpretación de la llegada de los extranjeros españoles por los Ah Kines en un Katun 13 Ahau");
- Elaborar un informe (entendiendo por *informe* un documento escrito que tiene el propósito de enterar de algo, presentando hechos y datos obtenidos, indicando procedimientos utilizados y llegando a ciertas conclusiones; su tema debe ser específico y estar bien delimitado, y su redacción, clara y directa) sobre una obra regionalista a elección, entre las de los autores mencionados en el subtítulo anterior, u otros;
- Seleccionar diferentes textos narrativos de autores americanos contemporáneos que posean planteos emparentados directa o indirectamente con los de "Canek" y elegir alguna de esas temáticas para discutir un punto de partida que permita analizar la realidad americana desde la ficción literaria (se sugiere la lectura de libros de cuentos como por ejemplo "El llano en llamas", de Juan Rulfo, y de novelas, como por ejemplo "Hijo de hombre", del paraguayo Augusto Roa Bastos, y "Hombres de maíz", del guatemalteco Miguel Ángel Asturias);
- Confrontar, a través de una lectura reflexiva, textos de origen indígena (los ya mencionados "Popol Vuh" y "Chilam Balam", y poesía de origen maya, azteca, inca, etc.) y las crónicas de los conquistadores, por ejemplo: de Cristóbal Colón ("Diario de viaje", "Cartas a los Reyes Católicos" y "Las profecías"), Bernal Díaz del Castillo ("Verdadera historia de la conquista de Nueva España") o Fray

Bartolomé de las Casas ("Historia general de las Indias"), además de la obra del primer gran narrador nativo, el Inca Garcilaso de la Vega ("Comentarios reales"), y extraer conclusiones a partir de dicha confrontación;

- Realizar un desarrollo argumentativo (entendiendo por *argumentación* un texto que pretende promover un cambio de conducta en el receptor en cuanto a actitudes o puntos de vista, y que surge directa o indirectamente de una situación de conflicto o de un estado de cosas que se desea modificar) en el cual se fundamente y exponga la idea de mestizaje postulada por Abreu Gómez en la siguiente cita: *"Hasta que América no logre interpretar este sentido mestizo no tendrá una expresión propia y legítima, en arte, en ideas y en conducta";*
- Tener en cuenta este interrogante: ¿Hay en la actual realidad latinoamericana indicios de que la problemática de la integración de los descendientes de los indígenas, en su dimensión social, cultural y política, no ha sido resuelta? para realizar grupalmente una investigación a través de publicaciones en diarios y en bibliografía pertinente, investigación que responda tal pregunta.
- **La literatura como lectura institucional.** Estas propuestas, a la vez, ejemplifican la experiencia de un plan de lectura literaria que permite acuerdos interáreas y proyección institucional y a la vez oficia como transición entre un plan de lectura literaria específico y circunscripto al área Lengua y Literatura, hacia un plan de lectura institucional en el que participan: bibliotecario, docentes de otras áreas, la comunidad educativa, etc., tal como se desarrollará específicamente en el Capítulo 4.

Leopoldo Chizzini Melo y la dimensión social del realismo. Este escritor argentino, nacido en Gualeguay, Entre Ríos, en 1913 y muerto en Santa Fe en 1977, ha sido además abogado, docente, uno de los fundadores del grupo santafesino de poesía Espadalirio y cercano a los creadores de la Generación del '40. Chizzini se incorpora a los nombres literarios que definen el perfil de un regionalismo populista, de fuerte tradición estética en el Litoral argentino. De este modo, su obra narrativa entronca con la de muchos de sus contemporáneos porque en ella el paisaje de la región surge como materia prácticamente excluyente a representar. Esta referencialidad

constante, la huella de la realidad, se encuentra claramente en las estructuras que organizan el aspecto anecdótico de su obra (la realidad regional, el paisaje, las costas y las zonas rurales, la vida y la gente de las islas con su problemática de marginalidad y exclusión, son referentes recurrentes de la misma), y esto funda la pertenencia de Chizzini a estéticas rotuladas como realismo social. Sin embargo, su obra se impone con una presencia personal y diferenciada en el mapa de nuestras letras porque la intención –la necesidad– de recuperar el paraíso perdido de la infancia funciona para Chizzini como mandato textual. En este sentido, "Los oscuros remansos" (1947), "Tacuara y Chamorro" (1957) y "Mincho" (1975) no son ajenos a la tradición memorialista de la literatura argentina, tradición deudora de la experiencia literaria del '80 y que se instala básicamente en lo autobiográfico y en la narrativa del recuerdo. Luis Di Filippo se refiere a la obra del autor que nos ocupa como una "literatura de la nostalgia" y considera a los dos últimos textos como afines porque "aunque la primera ('Tacuara...') se desarrolla en el paisaje de Coronda y la otra ('Mincho') en el de Diamante, los adolescentes cuyas aventuras narra el escritor aparecen evocados con pareja emoción poética e igual penetración psicológica".

La literatura, sabemos, es un arte estructuralmente temporal, que se desarrolla en el tiempo. En el prólogo de "Tacuara...", en el que se presentan los sucesos reales, es decir, el carácter de la obra como apunte de la realidad, los tiempos verbales están en pasado, marcando el carácter de crónica: "Una calurosa tarde de verano de 1941, en un boliche de la costa del Coronda, a escasas dos leguas del pueblo del mismo nombre, conocí a los protagonistas de todos los cuentos de este libro: Tacuara y Chamorro". Ya en los cuentos, en cambio, los verbos están en presente, acorde con la actualización de la realidad textual. Esta matriz evocativa aporta un aspecto del ya señalado perfil particular a la obra de Chizzini Melo y la recorta dentro del campo del realismo social porque, si bien sus personajes siguen siendo, como en otros de sus contemporáneos, las clases populares de la costa, se privilegia como protagonistas a chicos inocentes en su abandono social. Al mandato de la crítica y la denuncia, se le antepone o complementa en Chizzini el de ficcionalizar el recuerdo selectivo de sus vivencias de infancia. A pesar de ello, la voz literaria de Chizzini asume su rol de mediadora de nuestra propia memoria cultural cuando surgen de su obra como núcleo valorativo la aceptación y estimación de los atributos del criollo. Estos son:

el coraje, la sobriedad, la fuerza para aceptar la adversidad, enunciada con sentido fatalista como destino: "Nada hubiera podido salvarlo –a Tacuara–, porque a la vida del hombre la va marcando siempre ese algo misterioso e inescrutable que se llama destino". Orfandad, ausencia, extranjería, son notas definitorias de la exclusión social. Narrativamente, funcionan como núcleos de conflicto: Tacuara y Chamorro van al carnaval del pueblo para participar de una murga y terminan trabajando toda la noche, porque ése es el único rol permitido para los diferentes; están excluidos del reparto navideño de juguetes o del reparto de monedas en el bautismo, porque no conocen los códigos pueblerinos, porque no pertenecen, y por lo tanto no son; entre otras situaciones presentes en sus relatos.

En lo que respecta a la naturaleza, el recurso pormenorizado de la descripción, a través del relevamiento de la flora, fauna y topografía de la región, ubica a su obra en la tradición de los narradores de entornos (Mateo Booz y Fray Mocho, en el litoral argentino). Sin embargo, superando el riesgo del mero paisajismo, Chizzini pone el acento descriptivo en la gente. La espontaneidad expresiva del habla de los personajes nos ubica ante una escritura fuertemente marcada por los rasgos definitorios de su sociolecto. Dice el autor: "Mantengo la sintaxis no siempre castiza de ciertos giros y empleo reiteradamente términos de formación lugareña sin los cuales mucho se hubiera ganado en cuanto a la pureza del idioma, pero a costa del matiz característico de la expresión regional".

Chizzini Melo representa en sus relatos una materia lingüística muy cercana al material experiencial con que trabaja: los diálogos recogen una zona lingüística próxima a la oralidad de los isleños. Por momentos supera el naturalismo lingüístico que, en muchas obras de la literatura regionalista, suele representar esa variedad de lengua como marca de color local, y en cambio, tiende a elaborarla con la misma intensidad con que lo hace con los otros niveles de representación de los relatos. Este autor reconoce además la oralidad como recurso: la escritura es puente para recuperar la oralidad en cuyo cauce se forjaron las historias que él narra: "Voces de viejos criollos me llevaron por los senderos llenos de milagrería de sus tradiciones y leyendas (...). Hoy, después de algunos años (...), aquietada la andanza, intento trasladar a este libro, relatos que impresionaron mi espíritu con la extraordinaria fuerza de su contenido humano y cuentos que escuché en la rueda cordial de los amigos..." (en el prólogo de "Los oscuros remansos").

Además de las marcas de la oralidad, el tiempo es presencia constante en sus relatos. Aparece como parte de los fenómenos y procesos físicos, es decir, como un tiempo objetivo ("Y es que los muchachos han crecido con una velocidad muy propia de sus años..."), pero también como proceso intelectual: el tiempo subjetivo de los procesos intelectuales o afectivos ("Han pasado los meses con esa lentitud de años con que transcurren en la infancia..."). La vivencia del tiempo se presenta como devenir: una línea descriptiva de la contemplación temporal del mundo sensible, que conduce hacia la muerte, simbolizada en los textos de manera reiterada por el río o figuras análogas ("Y el agua del arroyo, marchando siempre... marchando... Como la vida..."). La conciencia del camino heracliteano en el que la vivencia del tiempo sustancia el destino del hombre, se manifiesta en el tono recurrentemente evocativo de un pasado que únicamente puede reconstruirse (construirse) a través de la memoria y del espacio de representaciones de la literatura. El silencio evocativo que precede a la palabra literaria es el silencio del momento del recuerdo y la reflexión personales, de donde surge el mandato narrativo (finalmente, el mandato vital): escribir lo que la memoria reconstruye, recuperar el paraíso perdido: "Por aquellos meses llegábamos (a Coronda), mis hermanos y yo, a volcar en sus calles arenosas el exceso de nuestras energías contenidas tras largos meses de encierro ciudadano y era de ver cómo en plena libertad, daba cabriolas en el aire aromado, el potro salvaje de la niñez".

Redes de relaciones: Además de las obras de Chizzini Melo, se sugieren lecturas de Benito Lynch, Álvaro Yunque y Jorge W. Ábalos (Miguel Ángel Asturias escribe sobre la novela "Shunko", de Jorge W. Ábalos[20]: "Niño, paisaje y ambiente son inseparables. Sencillez y hondura de la naturaleza que lo rodea. Descripción precisa, detallada, de miniaturista. Y en contraste con estos mínimos detalles, la fuerza inmanente de la tierra quemada, sedienta (...) obra en la que lo social no se expresa en discursos, sino corre latente a través de sus páginas..."). También, de Conrado Nalé Roxlo y de María Granata. Tanto Chizzini como los autores nombrados en esta instancia han sido nombres recurrentes en el canon literario argentino hace

20. Abalos, Jorge W. (1973): *Shunko*, Losada, Bs. As.

unas décadas pero no lo son en la actualidad. Replantear el canon implica en ciertas circunstancias reinstalar obras excluidas del mismo, o bien, releer a los autores clásicos o a los autores que suelen ser leídos en la escuela, y por eso en la presente propuesta también se proponen estrategias didácticas a partir de obras que ya circulan escolarmente; quizás se trate de leerlas *de otra manera*.

Autores en la red (III): Novelas

Género y sagas novelísticas. Series de cuentos con personajes comunes. Corpus amplio de un autor. Otros enlaces. En este apartado, sugeriremos una serie de novelas y libros de cuentos que pueden formar parte de un corpus a trabajar con niños y con adolescentes con un criterio orgánico pero amplio, en el sentido de establecer secuencias de lectura compartidas entre alumnos diferentes (individualmente) y/o entre grupos de alumnos no sólo de un mismo grado o curso, sino de grados o cursos diferentes, para 'abrir' y dinamizar la estructura cerrada de planificación de lecturas circunscriptas a un solo grado o curso, o a un mismo nivel.

Novelas, series y sagas de autores varios:

- La serie de: "El pequeño Nicolás", de René Goscinny (Alfaguara), en la misma serie: "Los recreos del pequeño Nicolás", "Las vacaciones del pequeño Nicolás", "Los amiguetes del pequeño Nicolás", entre otros.
- La serie de "Franz", de Christine Nöstlinger (Norma), que incluye: "Nuevas historias de Franz en la escuela", "De por qué a Franz le dolió el estómago", "Las vacaciones de Franz", "Más historias de Franz", entre otros.
- La serie de: "Manolito Gafotas", de Elvira Lindo (Alfaguara), que incluye: "Pobre Manolito", "¡Cómo molo!", "Los trapos sucios", "Manolito on the road", "Yo y el Imbécil".
- Las serie de "Osito..." y de "Draculín...", ambas de Martin Waddell

(Kókinos y Ediciones B, respectivamente) son relatos para los más pequeños que nos parece oportuno incluir aquí. Estas series de narrativa breve incluyen, entre otros títulos: "¿No duermes, Osito?", "Tú y yo, Osito", "Muy bien, Osito"; "El primer mordisco de Draculín", "Draculín en el cole", "Draculín en la plaza", "Las navidades de Draculín".

- *Saga y género:* La serie de: "El pequeño vampiro", de Ángela Sommer-Bodenburg (Alfaguara), que incluye: "El pequeño vampiro y el gran amor", "El pequeño vampiro se cambia de casa", "El pequeño vampiro se va de viaje", "El pequeño vampiro en la granja", "El pequeño vampiro y la fiesta de Navidad", "El pequeño vampiro lee", "El pequeño vampiro y el enigma del ataúd", entre otros. Ahora bien, en relación con la idea de series y trayectos, proponemos aquí la lectura de obras que no sólo abordan el terror irónico o humorístico, como las anteriormente mencionadas, sino que muestran la angustia de los seres diferentes, en una suerte de *"variación del horror"*. Un ejemplo sería "La melancólica muerte de Chico Ostra", de Tim Burton (Anagrama), en la línea de sus ficciones cinematográficas, desde "El joven Mano de Tijeras" hasta "El gran pez", conjunto que propone un universo maravilloso pero también desgarrador.
- "Charlie y la fábrica de chocolate" y "Charlie y el gran ascensor de cristal" , de Roald Dahl (Alfaguara).
- Los libros de Lemony Snicket, seudónimo de Daniel Handler, que narran las peripecias de los hermanos Baudelaire (Violet, Klaus y Sunny) forman parte de un fenómeno editorial de fuerte impacto actualmente. Entre sus títulos están: "Un mal principio", "La habitación de los reptiles" y "El ventanal"[21], en la tradición de 'historias de niños encantadores que se enfrentan a situaciones terribles', tradición a la que no es ajeno Roald Dahl.
- La "Saga de los confines", de Liliana Bodoc (Norma), que incluye: "Los días del venado", "Los días de la sombra" y "Los días del fuego".

21. El reciente filme "Una serie de catastróficas desdichas de Lemony Snicket", de Brad Silberling, se basa en estos tres libros.

- Úrsula K. Le Guin: Los libros de "Los Alagatos...": "Alejandro el Espléndido y los Alagatos", "El regreso de los Alagatos" (Sudamericana).
- Pablo De Santis: los libros protagonizados por el detective Lucas Lenz: "Lucas Lenz y el Museo del Universo", "Lucas Lenz y la mano del emperador" (Sudamericana).
- *Corpus de un autor*: Lygia Bojunga: "Cuerda floja", "Angélica", "Mi amigo el pintor" (Norma), entre otros.
- *Corpus de género y de autor*: Novela y cuento: Piratas: dentro de la obra de un mismo autor: "La sonada aventura de Ben Malasangüe", de Ema Wolf (Alfaguara) y cuento: "Barbanegra y los buñuelos", de Ema Wolf (Colihue). Variación: Otro autor. Cuento de marino "en tierra": Graciela Cabal: "Barbapedro" (cuento), en "Barbapedro" (Libros del Quirquincho).
- *Género: Una novela en particular*: "Las brujas" y/o "El Superzorro", de Roald Dahl (Alfaguara); "¡Por favor, vuelve a casa!", de la ya mencionada Christine Nöstlinger (Norma); "Flora, la desconocida del espacio", de Pierre-Marie Beaude (Norma); "Caballero negro", de Lilia Lardone (Norma); "Crimen en el arca", de Gustavo Roldán (Alfaguara); "Gran Nariz y el rey de los seiscientos nombres", de Griselda Gambaro (Alfaguara).

Las Prácticas (II): Los trayectos de lectura

Literatura para jóvenes y adultos: Propuestas. Ante la variedad de recursos teóricos y metodológicos que posibilitan la adquisición y el ejercicio de una competencia literaria por parte de los alumnos, deberá indagarse la naturaleza del objeto literario y los modos en que dicho objeto es aprehendido por el sujeto lector (Actis, 1998). Presentaremos a continuación

trayectos de lectura que ponen en práctica "cruces" entre géneros, personajes de ficción y campos del arte, a través del acercamiento a obras de autores no sólo argentinos sino universales, muchos de ellos usualmente relegados del canon literario escolar vigente.

Dentro del comparatismo (Guillén, 1985) –y superando cierta visión rígida de las literaturas comparadas que no trasciende el esquema del rastreo de influencias o tradiciones temáticas–, tomaremos en cuenta algunas categorías como género, relaciones, configuraciones históricas, intertextualidad, en los límites de la tensión entre continuidad y cambio, nacionalidad y supranacionalidad, etc.[22]

Presentar **la materia literaria como base de conexiones culturales** (Mendoza Fillola, 1994) constituye una alternativa metodológica en el planteamiento curricular de la literatura. El tema particular de la didáctica de la literatura y el más genérico de la lectura convoca a especialistas de distintos campos del saber y del quehacer cultural; esta preocupación interdisciplinaria es uno de los motores de esta propuesta. La literatura debería ser presentada como un puente indispensable de aceptación multicultural.

La recepción lectora y las conexiones culturales constituyen una base de referencia metodológica que pueden permitirnos construir alternativas variadas en torno de la didáctica de la literatura y salir del círculo de recursos tradicionales empleados en la enseñanza. La consideración del hecho literario como muestra y resultado del conjunto de relaciones entre producciones artísticas de lugares y épocas diversas pone de manifiesto que tanto el escritor como el lector son creadores y re-creadores de cultura. Cuestiones como la intertextualidad e interculturalización devienen conceptos que resultan lo suficientemente amplios y a la vez funcionales como para permitir trabajar escolarmente una serie de conocimientos literarios y culturales y

22. Refiriéndonos al fenómeno de las nuevas tecnologías de información, señalaremos que hay autores que consideran que tales tecnologías, en muchos casos, han servido para universalizar los contenidos de culturas muy diferentes entre sí y han "horizontalizado" actitudes artísticas y políticas; de allí que suele hablarse en la actualidad de un cierto tipo de amalgama, en donde el lugar de procedencia es indiferenciado y no existe la división o clasificación tradicional por países; hay una cultura global, una especie de multicultura, a partir de la cual incluso los proyectos artísticos que nacen o se gestan como locales tienden, al inscribirse en la red informática y al circular en ella, a la universalización de los contenidos.

organizarlos en límites más vastos que la referencia canónica a una producción nacional y de época.

El concepto de trayecto de lectura resulta más restringido que el de redes de ficciones, ya que los trayectos involucran a dos o tres autores y obras vinculados entre sí. En la práctica, una red (que involucra a mayor cantidad de autores y obras) puede conformar un programa en proceso, compartido por todo un nivel (el 2do. Ciclo de la EGB, por ejemplo); el trayecto sería, en cambio, una única instancia, a modo de ejemplo: organizo un programa "convencional", adoptando otros criterios y no el de red (véase el ítem "Criterios frecuentes para organizar el currículo de Literatura" en el Cuadro 4) pero incluyo una instancia de trayecto, o bien, podríamos considerar que, en la red propuesta en el Cuadro 5, el vínculo entre "Las aventuras de Pinocho", de Collodi; "Pinocho el astuto", de Rodari, y "Pájaros en la nariz", de Mariño constituye, si se tomase de modo aislado, un trayecto (un trayecto posible dentro de una red).

En el desarrollo que sigue y en primer término, bajo el título de "Clásicos y modernos", nos referiremos a la poesía amorosa de Francisco de Quevedo y de Jorge L. Borges, y a la relación de la narrativa de este último con Marcel Schwob, especialmente, al vínculo entre "Vidas imaginarias", de Schwob, e "Historia universal de la infamia", de Borges. Entran en juego aquí nociones como las de "clásicos", la cuestión de los géneros literarios tradicionales (poesía y narrativa), unida a los criterios temáticos para clasificar obras (ejemplo: "Poesía amorosa y filosófica de Quevedo"), tras el objetivo de acercar a los alumnos a formas literarias que los confronten con otras realidades, alejadas de sus circunstancias inmediatas. En segundo término, abordaremos la poesía contemporánea, y además de contemplar el vínculo dado por el género y el eje diacrónico, atenderemos criterios temáticos y estéticos al relacionar la obra poética de autores como Ricardo Molinari y Juan L. Ortiz, prestigiosos pero usualmente excluidos del canon literario escolar argentino. En tercer término, abordaremos una cuestión de género: el policial, a través de tres cultores de la narrativa europea como son Andrea Camillieri, George Simenon y Manuel Vásquez Montalbán, poco leídos en el ámbito escolar.

Lecturas de Quevedo, Borges y Schwob

De la poesía amorosa de Quevedo a la poesía amorosa de Borges. Clásicos y modernos.

Quevedo[23]. **La obra.** Quevedo fue un brillante exponente del conceptismo, vertiente del barroco español de la que el centro de expresión fue el concepto, de allí su síntesis y profundidad de pensamiento. Este movimiento estilístico se basa además en la agudeza de ingenio y en el aprovechamiento extremo de la capacidad expresiva del idioma. Al respecto, el estudioso de la obra quevediana José Manuel Blecua (1971: 11) señala: "La expresión poética de *Quevedo* no se detiene ante ningún obstáculo y es apta lo mismo para explicar maravillosamente una pena amorosa que para las burlas más procaces (...). Algunas veces sus creaciones lingüísticas dan la impresión de superar todas las posibilidades de la lengua, y de hecho las superan". En su obra (variada y de contrastes) se destacan los sonetos de inspiración estoica y las letrillas de carácter cínico y burlón; en prosa: "El caballero de la Tenaza"; "Los sueños" (que incluye relatos a la manera del satírico griego Luciano). El elemento satírico, personal o social, que aparece a lo largo de la obra quevediana tanto en verso como en prosa (y que asoma incluso en los tratados doctrinales), es deudor de los escritores latinos del mismo género, a quienes el poeta tradujo. En prosa, además, escribe la "Historia de la vida del Buscón llamado don Pablos", cumbre del género picaresco. Entre sus escritos políticos figuran, entre otros, "Providencia de Dios" y "La cuna y la sepultura". Ha sido considerado el polemista más violento y apasionado de la España del siglo XVII.

La poesía amorosa. Las poesías de Quevedo se publicaron con el título de "El Parnaso español, monte en dos cumbres dividido, con las nueve Musas

---

23. Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645) es considerado por Dámaso Alonso "el más intenso de los escritores de España y uno de los más extraordinarios transvasadores de pensamiento y emoción de toda la literatura universal". La vida de Quevedo está en relación directa con la índole de su producción literaria: ésta surge en un momento de decadencia política. El poeta está presente en ese mundo de "gobiernos y desgobiernos", y en medio de las luchas e intrigas de su generación, surgen su sátira y su escepticismo. Ese mundo que el poeta supo percibir y retratar presentaba, sin embargo, fuertes contrastes; esta complejidad se relaciona con el hecho de que la obra de Quevedo sea tan diversa. Se lo ha considerado "el gran humanista barroco de los contrastes".

castellanas"[24]. La serie a la que nos referimos (la poesía amorosa) es la incluida en "Erato", que "canta hazañas del amor y de la hermosura" e incluye sonetos, madrigales, redondillas y romances[25]; la parte final "canta sola a Lisi, y la amorosa pasión de su amante" (se cree que Lisi está referenciada en Luisa, mujer que despertara la pasión real del poeta durante más de veinte años). Los poemas de amor constituyen un aspecto amplio y diverso de la obra literaria de Quevedo. Están enraizados en la tradición del platonismo y revelan la influencia de Petrarca [26], de allí que muchos de ellos se ajusten a las normas del 'amor cortés'. Sin embargo, Quevedo supera la influencia del sistema retórico del petrarquismo por medio de la personal intensidad poética que producen el dolor y el desengaño amorosos; leamos por ejemplo los siguientes versos: "... y siempre crece / el fuego contra mí, y en mí las penas"[27] o "Mi corazón es reino del espanto...". Entre las varias amadas que cantó bajo nombres diversos (Flora, Filis, Aminta, Laura, Amarilis, Doris) se destaca la mencionada Lisi (o Lísida o Lisis), según ya señaláramos, a quien dedicara sobre todo sonetos. Estas composiciones muestran en general no sólo belleza sino profundidad de sentimientos, lo que llevara a Dámaso Alonso a afirmar que Quevedo es "el más alto poeta de amor de la literatura española". En ellas, la mujer amada ocupa un lugar inaccesible para el poeta, quien llega a afirmar su pasión más allá de la muerte.

El tema de la muerte está presente además en su poesía considerada 'grave' (tanto religiosa como filosófica, que incluye poemas epitáficos, sacros, reflexivos y morales). En su poesía religiosa se advierten tres ejes: los poemas confesionales, de índole afectiva; la poesía épica cristiana, que recrea escenas de la vida de Cristo, y las oraciones tradicionales (como el

---

24. Las ediciones póstumas clasificaron su obra lírica de este modo: I- Musa *Clio*, que incluye las poesías heroicas; II- *Polymnia*: serie de poesías de tono moral; III- *Melpómene*: memorias fúnebres; IV- *Erato*: poemas de amor; V- *Terpsicore*: letrillas y bailes; VI- *Talia*: versos burlescos; VII- *Euterpe*: otras poesías amorosas y morales; VIII- *Caliope*: otra serie de poesías de tono moral; IX- *Uranio*: poesías sagradas, morales y fúnebres.

25. Soneto: composición poética de catorce versos (dos cuartetos y dos tercetos), el soneto clásico posee versos endecasílabos; madrigal: poesía galante, generalmente corta; redondilla: composición poética de cuatro versos octosílabos; romance: composición poética que consiste en repetir al fin de todos los versos pares una asonancia, no dando rima alguna a los versos impares.

26. Francisco Petrarca (1304-1374): poeta, historiador, erudito italiano, el primero de los grandes humanistas del Renacimiento. Son célebres sus poemas en lengua italiana inspirados por su amor a Laura de Noves.

27. En uno de los poemas de aniversario de su amada Lisi.

Padre Nuestro) en versiones glosadas y renovadas. El tratamiento de tales temáticas posee raíz neoestoica, ya que la Europa renacentista retomó los fundamentos del estoicismo[28] y los adaptó a la cultura cristiana. En los poemas filosóficos –que manifiestan la esencia del pensamiento quevediano– predominan los temas metafísicos, la reflexión sobre la existencia del hombre, su calidad de ser y, como se ha dicho, su relación con la muerte.

La universalidad de un clásico. En este sentido, es decir, en cuanto a la vigencia y contemporaneidad de la obra de Quevedo, afirma Angel Basanta (1995:62): "La lírica quevediana ofrece una vertiente personalísima y llena de modernidad en la expresión de inquietudes existenciales, religiosas y moralizadoras. La autenticidad de su poesía metafísica en el tratamiento de temas universales como la muerte, el paso del tiempo y el desengaño alcanza en sus versos una expresión intensamente agónica que varios siglos después continúa estremeciendo el corazón humano por la originalidad y la perenne actualidad de su grito violentamente desgarrado en la dolorida expresión de una inmensa pesadumbre, de una angustia infinita, tan antigua y tan moderna como la trágica condición humana".

Borges. La poesía amorosa. El discurso amoroso se construye a partir de un sujeto de enunciación que aparece como deseante y como abandonado (en los poemas, el sujeto se queja, reprocha o declara su amor) y que se dirige a la figura de la amada, que es una convención del discurso amoroso y que referencialmente está ausente o podría estarlo; a pesar de ello, el poema resulta un espacio en el que el destinatario siempre está presente porque a él se le habla de modo permanente. Una de las ediciones recomendadas para leer la poesía completa de Quevedo es sin duda la de Luis Astrana Marín, publicada en Madrid por Aguilar (1943). Entre las ediciones argentinas, es oportuno mencionar que Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares publicaron en Emecé, durante la fecunda labor conjunta realizada para esa editorial, un tomo con la poesía de Quevedo anotada; cabe recordar además que

---

28. El estoicismo fue una postura filosófica y ética ante la vida, que tuvo su culminación en la Roma imperial con figuras como Séneca y Epicteto, y que implica una actitud moral caracterizada por la fortaleza, el desprecio por lo mundano y material, la conciencia de la finitud humana y la trascendencia de los valores espirituales.

a Borges pertenece la célebre afirmación de que Quevedo no es sólo un escritor sino una "vasta y compleja literatura" y también la simple y definitoria frase: "... el hábito de Quevedo". Completando esta última referencia, recordaremos aquí que Borges, en 1974, en el Epílogo a sus Obras Completas, señala: "...Sus preferencias (dice Borges sobre sí mismo) fueron la literatura, la filosofía y la ética (...) sin embargo deja entrever ciertas incurables limitaciones. Por ejemplo, no acabó nunca de gustar de las letras hispánicas, pese al *hábito de Quevedo*...".

Propuestas de trabajo. La poesía de Borges. A continuación, sugerimos algunas propuestas a partir de la poesía amorosa de Borges, poco leída escolarmente:

- Podemos elaborar una selección de sus poemas de amor. La misma incluiría: "Ausencia" ("Habré de levantar la vasta vida / que aún ahora es tu espejo..." –en Fervor de Buenos Aires, 1923); "1964" (Parte I: "Ya no es mágico el mundo. Te han dejado...; Parte II: "Ya no seré feliz. Tal vez no importa..." –en El otro, el mismo, 1964); la traducción de "Two English Poems" (El otro, el mismo, 1964). De esta última presentamos un fragmento del Poema II: "¿Con qué te puedo retener? / Te ofrezco calles magras, puestas de sol desesperadas, la luna de suburbios harapientos. / Te ofrezco la amargura de un hombre que ha mirado largamente, largamente la luna solitaria. / Te ofrezco la memoria de una rosa amarilla vista al atardecer, años antes de que nacieras. (...) / Puedo darte mi soledad, mi oscuridad, el hambre de mi corazón; estoy tratando de sobornarte con mi incertidumbre, con temor, con demora"; "El amenazado" ("Es el amor. Tendré que ocultarme o huir..." – en El oro de los tigres, 1972); etc.
- Elegimos los fragmentos de los poemas que más nos hayan gustado o que nos hayan impactado por algún motivo personal (por ej.: "Estar contigo o no estar contigo es la medida de mi tiempo"-"El nombre de una mujer me delata. Me duele una mujer en todo el cuerpo"-"Te ofrezco la lealtad de un hombre que nunca ha sido leal "-"Nadie pierde (repites vanamente) / sino lo que no tiene y no ha tenido / nunca..."-"Un símbolo, una rosa te desgarra / y te puede matar una guitarra"-"Un instante cualquiera es más profundo / y diverso que el

mar..."-"Sólo me queda el goce de estar triste"-"Tu ausencia me rodea / como la cuerda a la garganta, / el mar al que se hunde", etc.). Construimos a partir de ellos un nuevo texto poético.

- *Poesía "hacia fuera"*: En función de que esta propuesta forme parte de un proyecto escolar y, al mismo tiempo, de un proyecto de intervención sociocultural tendiente a producir transformaciones a nivel comunitario, la misma puede "abrirse" hacia la comunidad extraescolar a través de actividades como: relevamiento de graffittis, lectura de poesía en espacios públicos, impresión de poesías en volantes para repartir entre los transeúntes, etc.[29].

Propuestas de trabajo. Los cuentos de Borges. A continuación, sugeriremos otras estrategias para organizar actividades a partir de la obra de Borges (Actis, 1998):

Se divide a los alumnos en grupos para que cada grupo lea y analice diferentes corpus de cuentos de Borges. Éstos estarán organizados según diferentes criterios, y esos criterios deben poder ser determinados por el docente a partir de su conocimiento sobre la obra del autor elegido. Ricardo Piglia (1993) señala que hay una ficción que acompaña y sostiene a la ficción borgeana: se trata de un relato fracturado, disperso, en el que Borges imagina las raíces de su literatura. El trabajo grupal tenderá a establecer cruces y relaciones entre estos fragmentos, para tratar de acercarnos no a un cuento o dos en particular e independientes entre sí, sino a un perfil general sobre la obra de este autor. A modo de ejemplo:

a- Determinaremos una primera división en dos corpus de cuentos, aplicando un criterio tipológico: un grupo trabajará una selección de cuentos realistas y otro, de cuentos fantásticos. Ejemplos: cuentos realistas:

---

29. A modo de ejemplo, el 11 septiembre del 2004, en la fecha en la que se recordaba un nuevo aniversario del atentado a las Torres Gemelas en Nueva York, se efectuó en diferentes países del mundo un acto que fue denominado "Atentado poético". En Francia, por ejemplo, en los días previos a la fecha en cuestión, se invitó a las personas interesadas a salir, en esa fecha precisa, a la calle con un libro dedicado a un desconocido y a abandonar ese libro en un parque, un café u otro lugar público para que sea encontrado por otra persona a modo de regalo. A la vez, se "permitía" a los donadores recibir y llevar a la casa el libro que cada uno pudiese encontrar, bajo las premisas: "¿Adoptaría usted un libro? ¿Dejaría en libertad un libro?". Esta experiencia podría recrearse en los límites de la escuela, como una variación de la "búsqueda del tesoro" (y el tesoro son los libros).

"Juan Muraña" y "La intrusa" (ambos en El informe de Brodie, 1970), "Emma Zunz" y "La espera" (ambos en El Aleph, 1949), y cuentos fantásticos: "Las ruinas circulares", "Funes el memorioso" (ambos en Ficciones, 1944); "El Aleph" (en el libro homónimo), etc.;

b- el segundo criterio de selección será de orden temático: los corpus que trabajen los distintos grupos se organizarán según los cuentos de Borges desarrollen temáticas metafísicas (tiempo-infinito-caos-fugacidad-eternidad) y/o ideas extraídas de doctrinas, teorías generales e hipótesis (ideas de origen filosófico-teológico-histórico). Ej.: "Las ruinas circulares" (aquí pueden establecerse zonas comunes: cuentos fantásticos con temática metafísica), "El Aleph" (lo fantástico de origen filosófico y lo literario), "El evangelio según Marcos" (en El informe de Brodie): lo realista y lo religioso; "Tema del traidor y del héroe" y "El fin" (ambos en Artificios, 1944): lo histórico y lo literario, y lo metafísico y lo literario, respectivamente; sobre lo antropológico en "El informe de Brodie" (en el libro homónimo), etc.;

c- el tercer criterio comprende las dualidades fundantes de los relatos, desde las más globalizadoras (como: realidad-apariencia / mundo mental-mundo real, o vida-sueño, o literatura-vida) hasta otras, más particulares, como: las armas y las letras, lo criollo y lo europeo, el coraje y los libros, la vida y la cultura, lo oral y lo escrito.
Según Piglia (1993), estas oposiciones siguen siendo variantes de la fórmula básica civilización y barbarie; a veces Borges construye sus ficciones con esta oposición como eje del relato y, otras veces, invierte los opuestos trabajando a la vez el contraste y la identidad de esos mundos, al mismo tiempo familiares y antagónicos. Ej.: realidad y apariencia en "El muerto" (en El Aleph) y en "La muerte y la brújula" (en Artificios); la dualidad: el coraje y los libros, y otras análogas en "Sur" (en "Artificios"), en "Pierre Menard, autor del Quijote" (en Ficciones), "Historia del guerrero y la cautiva" (en El Aleph), etc. Estas series de dualidades determinan dos series de textos que corresponden a dos sistemas de relato: unos, afirmados en el relato oral, la memoria, el culto al coraje, y otros, basados en la lectura, la traducción, la cita, la biblioteca, el culto a los libros;

d- finalmente, apelando además al género, tendremos en cuenta corpus de ensayos, cuentos y poesías de Borges unidos por temas derivados de

especulaciones intelectuales que se transfieren justamente de la lírica al ensayo y de éste a la narrativa. Por ejemplo, en el prólogo a una edición de las poesías completas de Evaristo Carriego (1950), Borges escribe: "Yo he sospechado alguna vez que cualquier vida humana, por intrincada y populosa que sea, consta en realidad de un momento: el momento en que el hombre sabe para siempre quién es". Este mismo concepto había aparecido el año anterior en el cuento de El Aleph "Biografía de Tadeo Isidoro Cruz (1929-1874)". A partir del mismo, pueden trabajarse las relaciones entre: ciertos tópicos de su ensayo "Evaristo Carriego" (1930); los cuentos "Biografía..." y "El Sur" (este último, en Artificios), y su poesía "Poema conjetural" (en "El otro, el mismo"). Estos textos presentan en común el tema de la revelación (y la aceptación) del propio destino (en "Biografía...": Cruz ayudando a Fierro en la noche fundamental en la que "al fin vio su propia cara, la noche en que por fin oyó su nombre", cuando "Comprendió que un destino no es mejor que otro, pero que todo hombre debe acatar el que lleva adentro"; en "El Sur": Dahlmann configurando su identidad desde la dualidad hombre de acción-hombre ilustrado, "en la discordia de sus dos linajes"; en "Poema conjetural": Laprida entendiendo que al fin se encuentra con su "destino sudamericano").

e- En instancias posteriores, los alumnos expondrán los resultados de sus trabajos a través de una puesta en común, buscarán puntos de encuentro (recordemos aquí este fragmento de "La trama"-"El hacedor", 1960 -: "Al destino le agradan las repeticiones, las variantes, las simetrías..."), y también espacios de generalizaciones en la confrontación con el análisis de los otros grupos, a partir de lo cual se tendrá seguramente una visión más amplia sobre la obra del autor elegido (Borges, en este caso) que si se hubiera abordado menor cantidad de textos y sin criterio de selección previa alguno.

Jorge Luis Borges y Marcel Schwob. Este ensayista, novelista y poeta francés nació en 1867, descendiente de una familia de notables rabinos. Schwob poseyó una amplísima erudición tanto literaria como en disciplinas diversas, a la vez que un gran talento crítico. Fue doctor en Filología Clásica y Lenguas Orientales por la Sorbona, y una verdadera autoridad en sánscrito. Políglota y viajero, recorrió España, Italia, Africa y Oriente. Se

lo conoce no sólo como un escritor singular sino también como un personaje excéntrico, que se relacionó de un modo particular con su lugar y su tiempo: la Belle Époque y el auge del movimiento simbolista. Apasionado por la vida y obra de Francois Villon, dedicó una década a estudiarlas, aunque en sus últimos años una enfermedad extraña lo recluyó y obligó a permanecer postrado. Murió en París sin concluir la monumental biografía sobre Villon, el 26 de febrero de 1905, a lo 37 años.

La obra de SCHWOB: lo maravilloso, lo atroz, lo insólito, lo tenue. Entre sus obras, "El rey de la máscara de oro" incluye relatos dedicados, entre otros, a sus contemporáneos Oscar Wilde, Paul Claudel, Anatole France y Alphonse Daudet. A pesar de haber sido escritos en gran medida bajo la influencia de los autores citados y también de E.A. Poe, los cuentos de Schwob son creaciones de gran originalidad temática y estilística. Publicó, además de la obra mencionada: «Etude de l'argot francais» (1889), «Le jargon des coquillards en 1415» (1890), «Le beau double» (1892), «Mimes» (1894), «La livre de Monelle» (1894), «La porte des reves» (1902), «La lampe de Psyche» (1903) y «Les castiques de la vie» (1904). Una de las características narrativas de Schwob es la recurrencia de detalles precisos e inusitados (ciertos rasgos físicos o de carácter de los personajes o bien alguna circunstancia insólita) que, paradójicamente, irrumpen en la historia como índice de verosimilitud. Otra de las constantes es el tratamiento de lo sobrenatural e incluso de lo abominable con un tono neutro, displicente, y no exento de un sutil tono irónico. Quizás, la clave de sus relatos radique en la combinación del detalle exacto y a la vez disparatado, con una prosa que fluye de modo 'natural', despojada de todo énfasis. Señala Remy de Gourmont al respecto: "Schwob, en el curso de sus narraciones, nunca siente la necesidad de hacer comprender sus invenciones, no es en modo alguno explicativo, y ello aguza la impresión de ironía por el contraste natural que se descubre ante un hecho que nos parece maravilloso o abominable y la brevedad desdeñosa de un cuento".

Propuestas de trabajo. Se sugiere realizar la lectura de los cuentos (o de una selección) de "Vidas imaginarias" (1896), de Schwob, y de "Historia universal de la infamia" (1935), de Borges. Señalaremos al respecto que Schwob es autor, además de las obras que más arriba señalamos,

de "La croissade des enfants" (1896), cuya traducción al español ("La cruzada de los niños", 1949) lleva prólogo de Borges. Schwob influyó notablemente sobre la obra de Borges, en especial a partir de "Vidas imaginarias" y particularmente sobre "Historia universal de la infamia". Sin embargo, Borges no cita a Schwob ni en las fuentes ni en el prólogo de "Historia universal..."; sí menciona en cambio la influencia de G.K. Chesterton y R. Stevenson, autores que, sin duda, resultaron decisivos para ambos escritores. De Stevenson, Schwob admiraba su mirada peculiar: "El realismo de Stevenson es perfectamente irreal y por eso es todopoderoso. No miró nunca las cosas sino con los ojos de su imaginación –señalaba Schwob. Son imágenes irreales, puesto que ningún ojo humano podría verlas en el mundo que conocemos. Y sin embargo son, hablando con propiedad, la quintaesencia de la realidad". Se sugiere leer de "Historia universal..." en particular "Hombre de la esquina rosada", cuento en el que, además de las marcas de la literatura de Schwob, reaparece la dualidad ya mencionada entre el coraje y los libros, recurrente en la obra de Borges.

Lecturas de Ricardo Molinari y Juan L. Ortiz

Las poéticas de **Ricardo Molinari** y de **Juan L. Ortiz** (ambos, poetas argentinos del siglo XX) se acercan en cuanto a la profundización, al "ahondamiento" de la experiencia del yo y el mundo –en la que se toma conciencia del fluir– y de la indagación metafísica, en gran parte de sus obras, a través de la relación hombre-paisaje.

Molinari. Poesía sobre poesía. "Nombra las cosas como agradeciéndoles el favor que nos hacen con existir", escribe Borges en 1927 sobre Ricardo E. Molinari. Es la época en que en torno de la revista "Martín Fierro" (1925) se agrupan jóvenes escritores, heterogéneos pero ligados por una común voluntad de cambio, que inicialmente siguen las normas del ultraísmo y que, al finalizar la década del '30, comienzan a definirse con una voz personal. González Lanuza, miembro de esta generación, también llamada 'del 22', afirma que la revista constituyó "un impulso

dinámico, acaso desaforado, que hacía gala de su desmesura, de su sistemática ruptura con todos los convencionalismos". Molinari, sin embargo, se incluye dentro del martinfierrismo pero de una manera tangencial. Quizás su ubicación generacional pertinente sea en la Generación del '40, ya que a la misma lo une la decisión –diferente de la que prevaleciera entre los martinfierristas– de no romper con el pasado, y el intento de continuar la tradición hispánica y americana precedente y, de este modo, inscribirse en una tradición. En su discurso de recepción académica (en 1969 se incorpora como académico de número a la Academia Argentina de Letras en el sitial de Arturo Capdevila), afirma Molinari: "(La Generación del '40) llegó sin insurrección, carente de ambiciones inmediatas. Entró para abrir los nuevos sentidos en el pasado a un levísimo transcurrir, para contemplar las cosas que el tiempo lleva en su nostalgia lenta y melancólica". En muchos poetas de este grupo pueden rastrearse marcas de la estética de Molinari; se ha señalado frecuentemente su influencia en la poesía de V. Barbieri, E. Molina, O. Orozco y en los escritos de juventud de J.R. Wilcock. Desde sus primeras publicaciones ("El imaginero", 1927, con ilustración de Norah Borges, "El pez y la manzana", 1929, ambos editados por Proa) Molinari evidencia un interés por Góngora y por el Romancero que configurará una de las recurrencias más asiduas de su lírica posterior, y también la búsqueda de una concepción poética propia: ya están en estos primeros versos la música, el término exacto, la metáfora que caracterizarán su obra. Evar Méndez, director de Martín Fierro, afirma sobre estos primeros libros: "Dueño ya de su expresión propia, con una voz y acentos característicos, ofrece su nota nueva pero con un timbre clásico, con sabor a fruta madura".

Hay dos vertientes en su obra: la recreación de ritmos de la poesía popular y las odas; rima y verso libre coexisten sin oponerse, como dos ejes de tensión interna que se mantienen en equilibrio. En cuanto a la vertiente popular, es significativo su primer viaje a Europa en 1933, en el que ahonda su conocimiento de la lírica popular española, mozárabe y portuguesa, y conoce a Gerardo Diego, Lorca y Alberti. También recrea leyendas folklóricas y temas históricos argentinos (dedica romances a Urquiza, Ramírez, Quiroga, Lavalle), privilegiando el ritmo y la oralidad. En cuanto a la segunda vertiente, en 1940 escribe "Oda de amor" y "Odas a orillas de un viejo río"; en 1954, "Oda"; en 1956, "Oda a la pampa"; en 1963,

"Oda a un soldado". Es aquí donde la descripción del *paisaje*, 'desrealizado', ausente de colorido local, encuentra su tono propio, identificatorio de una estética, ya que a partir de la contemplación del campo bonaerense el poeta consigue construir una clave emblemática del mundo. Sus composiciones en verso libre recuerdan a Shelley y a Keats; otros poemas se acercan más al simbolista alemán Stefan George (en 1934 publica "Una rosa para Stefan George", con ilustración de García Lorca) y quizás también a Elliot. En su lenguaje poético resulta particular el uso de la imagen. Puede hablarse de un sistema de imágenes 'inaugurales' –dada la combinación de elementos inusitados– para cuya comprensión es necesaria la lectura total de la obra, porque hay imágenes que se reiteran o se explicitan de un texto a otro. Su poesía es, justamente, autorreferencial: cada poema particular remite a la totalidad de la obra, los textos remiten a otros textos de manera circular. Escribe Molinari en la nota previa a "La escudilla" (1973): "Tratar de ver en mí esta persistencia en las palabras. Volver a un mismo sitio... Hoy se publican como el cierre de una argolla para unirlos". Molinari reflexiona también sobre su oficio de poeta y sus efectos sobre el lenguaje, a la vez que transita todas las posibilidades de la lírica en lengua castellana. El sistema de citas y dedicatorias se impone como presencia, en la escritura molinariana, de restos de la escritura de otros poetas. Bárbara de Arnaud y Telma Luzzani señalan que este doble juego de apropiación y reformulación de las lecturas es el que permite la instauración de nuevos significados. Es justamente la propia literatura, autorrefiriéndose en forma sostenida, la que constituye el eje central de su poesía, más allá de otras constantes temáticas como la muerte, lo efímero, el deseo de evasión o el olvido.

A lo largo de los años y de su vasta producción, Molinari se preocupa por el cuidado de sus ediciones y, paralelamente al ejercicio de este preciosismo gráfico, organiza el material de sus libros con sentido unitario y gran coherencia interna ya que, además del parentesco temático de los poemas entre sí, muchas veces el criterio para agruparlos se manifiesta en paralelismos o estructuras especulares. Suele encabezar además sus publicaciones con notas o cartas en las que expone su concepción poética. En "Días donde la tarde es un pájaro" (1954) se incluyen también 'Ejercicios' que son parte del trabajo de elaboración y que Molinari muestra como etapa del proceso de producción de su obra, a la vez que, en

contraposición con el concepto convencional de 'inspiración', reivindica el trabajo compositivo del poeta. En este sentido, en la nota final de "Las sombras del pájaro tostado" (recopilación de su obra poética hasta 1975) afirma: "Nada tan brillante como dos o tres páginas serenas de todos los trabajos que han servido para crear la posibilidad que ciernan unas solas palabras seguras".

Juan L. Ortiz. Una ética de la escritura. La poesía de Juan L. Ortiz constituye una obra singular, ya que no resulta fácil de definir y menos de clasificar. Podemos afirmar que funda una tradición, un espacio original en el panorama de las letras argentinas, quizás aún no debidamente reconocido. J.L.O. se ubicó al margen de la industria cultural, evitando toda forma de notoriedad; esta posición define una poética y una relación del escritor con su medio: por un lado, la señalada desvinculación o vinculación fragmentaria con el mercado y por otro, la persistencia de un paisaje que es significativo en todas sus producciones. Aludimos, por supuesto, a la existencia de referentes concretos de la zona litoral que constituyen una materia prácticamente excluyente a representar en su obra.

Este paso al costado respecto del sistema literario no impidió que en torno de su figura se nuclearan artistas, intelectuales, militantes. La visita a J.L.O. a Paraná se transformó a partir de los años '50 en un ritual iniciático de la joven poesía argentina. Su autonomía en cuanto a su vida personal y a su manera de relacionarse con la literatura 'instituida' encuentra correlato en su libertad de escritura y de pensamiento, y este rol relativiza las limitaciones de trascendencia que tal actitud marginal podría suponer. En este sentido, *Saer* señala que su figura se relaciona con las de Macedonio, Arlt y Girondo, en tanto estos nombres se instalan lejos del centro de la escena, pero su influencia sobre individualidades y sobre grupos o tendencias los constituye en referentes –más reconocidos en algunos casos que en otros– de nuestra literatura.

En épocas como la actual, en que recrudece el cuestionamiento sobre el lugar del arte en la vida y se presume quizás que ambos términos se excluyen por principio sociológico y estético, resalta la concepción de literatura a la que J.L.O. responde. Ésta emerge de una conciencia del mundo que liga a la poesía con la vida y propicia el valor de la poesía en estado de latencia, anterior a su expresión: la poesía que se vive. En correspondencia con

pensamientos orientalistas, los versos de J.L.O. se elevan, como el Zen, desde el nivel de la vida cotidiana hasta las alturas del conocimiento espiritual. Si arte y vida no son lo mismo, deben convertirse sin embargo en algo *unitario* para el artista, dentro de la unidad de su responsabilidad. La lírica de J.L.O. evoluciona hacia la extensión y creciente complejidad que evidencian sus últimos textos. Si los primeros poemas mostraban la angustia de la existencia y la desolación ante la muerte, los finales llegan a constituir una poesía circular en la que se unen los contrarios y el poeta participa de la totalidad. Estos conceptos se corresponden una vez más con la creencia de la indisoluble unidad del universo; con la convicción y la práctica de que la esencia misma de la poesía es llevar al hombre a conectarse con el *núcleo vivo* de las cosas. En los poemas de J.L.O. establecen su diálogo voces que se interrogan y responden sin término, en el intento de develar y aprehender el misterio del mundo.

Sin embargo, esta obra armónica, producida por un poeta del río y de la naturaleza minuciosa, por un místico del paisaje, no se constituye íntegramente en la experiencia de lo inefable. Contiene un mensaje que podríamos considerar combativo, una suerte de optimismo militante que surge de la propia materia de los poemas, a la vez que evidencia el vínculo estrecho entre la serie literaria, la histórica y la política. La poesía de J.L.O. no declama, pero instala la confianza en la transformación de la realidad, si bien el dolor de ser y el dolor del mundo interfieren en la contemplación y el goce de la belleza. El poeta Hugo Gola señala que el ejercicio de una contemplación activa permitiría contrarrestar esa perturbación ya metafísica, ya histórica. Esta percepción del dolor histórico presente en la obra del poeta entrerriano ha llevado a considerarla una particular manifestación de poesía social.

Otras lecturas. Sugerimos aquí la lectura de textos de autores de alguna manera emparentados con la estética de Juan L. Ortiz y no leídos escolarmente, tales como los poetas Beatriz Vallejo, Hugo Mandón y Kiwi (Héctor Rolando Rodríguez).

Lecturas de Simenon, Camillieri y Vásquez Montalbán

Género: El policial. Más allá de los precursores y de los exponentes clásicos del género (Nathaniel Hawthorne, Edgard Allan Poe, Robert Louis Stevenson, Arthur Conan Doyle, G.K. Chesterton, etc.) o de exponentes contemporáneos como los autores de la "novela negra" norteamericana, proponemos aquí ampliar el canon escolar a través de la incorporación al mismo de tres exponentes del moderno policial europeo: Andrea Camillieri, George Simenon y Manuel Vásquez Montalbán. Este acercamiento entre los autores seleccionados se da no sólo a través del género que los tres cultivan sino a través de sus personajes paradigmáticos: abordaremos aquí los vínculos entre los "héroes" de los policiales elegidos, es decir, el comisario Montalbano, el comisario Maigret y el detective Carvalho.

Los policiales de ANDREA CAMILLIERI. El comisario Salvo Montalbano, ese policía siciliano irónico, malhumorado y sagaz creado en 1994 por Andrea Camilleri (Porto Empedocle, Agrigento, Sicilia, 1925), que convirtiera en los últimos años al autor italiano en best-seller europeo desde la pequeña editorial Sellerio (apadrinada por Leonardo Sciascia), es protagonista de las novelas "La voz del violín", "La forma del agua", "El ladrón de comida" y "El perro de terracota", entre otras, y del libro de relatos "Un mes con Montalbano". Este último, además de plantear intrigas policiales diversas, como en cualquier libro del género, permite un ejercicio de "deconstrucción" de los procedimientos narrativos de parte del autor a través del relato de un episodio por día del mes, es decir, de treinta episodios en los que no siempre se resuelven casos criminales pero en los que se pone a prueba la aludida sagacidad psicológica y deductiva del comisario.

Camilleri, apasionado por el ámbito del 800 siciliano, es autor además de un importante ensayo sobre la "componenda" como procedimiento de acuerdo en la cultura siciliana ("La bolla di componenda"), reside en Roma y fue durante cuarenta años profesor de arte dramático, escenógrafo, guionista y director de teatro y de TV. Realizó versiones televisivas de grandes autores italianos como Italo Svevo y también escribió –lo que influiría decisivamente en la "arquitectura" de sus policiales– el guión de series de la televisión italiana que adaptaban las novelas de George Simenon protagonizadas

por el inspector Maigret (interpretado en la ocasión por Gino Cervi, actor de De Sica y popular por su rol del Alcalde Pepone en las versiones fílmicas de "Don Camilo", de Giovanni Guareschi). El propio Camilleri confiesa haber recibido decisiva influencia del Maigret de Simenon, cuestión a la que más adelante nos referiremos.

La aparición de Camilleri si no en el mundo cultural si específicamente en la escena literaria data de 1978, cuando publicó su primera novela, pero solamente cuando ésta fue reeditada, veinte años después, alcanzó el reconocimiento masivo del público lector, generando un suceso que ha llegado a conocerse en el ámbito editorial italiano de la última década como "el fenómeno Camilleri", lo cual lo convierte en una personalidad excéntrica respecto de la comunidad literaria europea.

"La voz del violín", de Camillieri. En esta novela en particular hay dos tramas paralelas: la del enigma policial a develar (quién fue el autor del crimen de la hermosa mujer de Bologna y cuáles fueron sus móviles: pasión, venganza o dinero), en el cual será clave el instrumento musical al que alude el título, y la historia personal de Montalbano y Livia, su pareja, en relación con la frustración por la adopción del pequeño François. En un momento del relato, el narrador (el propio detective) concluye: "Todo había sido desde el principio una confusión tras otra. Maurizio había sido confundido con un asesino, el zapato había sido confundido con un arma de fuego, un violín había sido confundido por otro y éste con un tercero, Serravalle quería que lo confundieran con Spina...". La enumeración refiere a personajes, objetos y circunstancias funcionales a la trama estrictamente policial de la obra, pero los paralelismos entre ésta y la que podríamos denominar la "trama emocional" de la misma son evidentes. Montalbano opta por alejarse de Ana, amiga de la víctima, con quien comienza a unirlo un vínculo ambiguo que de algún modo interfiere en su relación con Livia, porque "no convenía añadir otra confusión a la lista".

Camillieri, Simenon y Vásquez Montalbán. Montalbano, el personaje más conocido de Camillieri, es desde su apellido un claro homenaje de Camilleri a su amigo español, el escritor Manuel Vázquez Montalbán (el narrador dice en "El perro de terracota": "El comisario estaba leyendo una novela negra de un escritor barcelonés que lo intrigaba muchísimo y que

tenía su mismo apellido, sólo que castellanizado como Montalbán"), y desde los hábitos –relativos a sus métodos de investigación y a su afición culinaria– el personaje es deudor de Pepe Carvalho, el detective creado por Vázquez Montalbán. En cuanto a los gustos sibaritas, sin embargo, el narrador nos dice en "El perro de terracota": "(Montalbano) pensó que, en cuestión de gustos, estaba más próximo a Maigret que a Pepe Carvalho (...), quien se daba unos atracones de platos capaces de prender fuego al vientre de un tiburón".

El inspector Maigret (creación de Simenon), Pepe Carvalho (cuyo autor es Vázquez Montalbán) y Salvo Montalbano (el protagonista de los policiales de Camilleri) comparten esa deuda con la tradición del policial europeo clásico que lleva a que las resoluciones de sus respectivos casos en los límites de las obras literarias que los incluyen, nos den la sensación, como lectores, de que estos héroes desmenuzan, deshacen la realidad y la rearman después de un largo proceso, para tornarla más transparente, más comprensible y por eso, más "habitable". Y en tanto héroes contemporáneos, no convencionales, se mueven justo en los límites de lo políticamente correcto pero construyen un sentido peculiar y preciso de la lealtad y de la búsqueda de la verdad.

Montalbano se particulariza por lo que Vázquez Montalbán, al referirse al personaje inspirado en su nombre, llama "exhibición cultural" (en "La voz del violín", el comisario, a lo largo de su investigación, lee por ejemplo a Marco Denevi, a todas luces, una excentricidad en ese contexto). Estas referencias intelectuales resultarían quizás inverosímiles para un policía de provincia "real", pero en el espacio narrativo le confieren credibilidad a un personaje con características propias y definidas como el de Montalbano, finalmente, un "policía literario". No se trata entonces del bosquejo hiperrealista de "un genuino comisario siciliano", sino del desarrollo de un personaje que evidencia la lógica del develador de enigmas en un ámbito que es nada más ni nada menos que la Sicilia de Sciascia y de Gesualdo Bufalino.

Si Carvalho, en las novelas de Vázquez Montalbán, evidenciaba su accionar contracultural de manera satírica pero también obvia al usar los grandes libros, los grandes títulos de la historia de la cultura para encender el fuego de la chimenea, el Montalbano de Camilleri juega ante el lector con su "doble vida culta", obligando de algún modo al que lee a esa complicidad, a aceptar ese pacto, a creer posibles esos diálogos y reflexiones plenos

de citas literarias y profundidades existenciales, hasta el punto de que Montalbano suele no sólo exhibir su cultura, especialmente dieciochesca, sino que incluso a veces las mismas tramas se construyen en relación con un "pretexto culto" (en "La voz del violín", por ejemplo, la calidad del objeto es decisiva, y ese objeto es una reliquia valorada por expertos: un auténtico violín Guarnieri). El lector de Camilleri, capaz de aceptar esta convención, es también capaz de aceptar ese particular universo siciliano, ese lenguaje entrelazado con el italiano oficial que no siempre las traducciones al español respetan, esa pintura que nunca cae en lo folclórico ni en lo más previsible del imaginario del sur de Italia.

Finalmente, diremos que, como certero autor de novelas de intriga policial, uno de los hallazgos de Camilleri –además del humor, que acerca a Montalbano a Carvalho y lo distancia, en parte, de Maigret– es el punto de vista propuesto al lector para lograr su "complicidad" en la indagación que el comisario lleva a cabo en cada obra; la presencia del humor hace sin duda distintivos su estilo y su modo de narrar. Esa manera de mirar la realidad construida por Camilleri a través del personaje de Salvo Montalbano es, también, un modo de sancionarla.

Propuestas de trabajo. Se sugiere realizar lecturas comparadas entre novelas de los tres autores mencionados, teniendo en cuenta las consideraciones realizadas más arriba. Agregaremos a las mismas que el propio Vázquez Montalbán señala, estableciendo vínculos entre las figuras de los protagonistas de sus obras y de las de Camillieri, y con otros exponentes del género, que Montalbano está "más cerca de Maigret que de Spade (se refiere a Sam Spade, el personaje de Dashiell Hammet), o de Carvalho que de cualquier investigador científico criminalista a lo Boileau-Narcejac" (en alusión a los escritores y guionistas de policiales franceses Pierre Boileau y Thomas Narcejac). También afirma que "Camilleri confiesa los homenajes implícitos a uno y otro personaje (Maigret y Carvalho), incluso el parentesco eufónico entre Montalbano y Montalbán, pero es preciso leer sus novelas para comprender los elementos que lo acercan y lo alejan de Simenon o de mis intenciones o posibilidades. De Simenon lo separa una visión lúdica y culta de la indagación y de la función del mirón así como una cosmogonía sureña frente a las brumas ambientales y cerebrales de la cosmogonía simenoniana. De mi personaje o de mis novelas alquiladas

a Carvalho lo separa el propio sustrato de Camilleri, en ciertas notas coincidentes con el mío, pero menos condicionado por la ansiedad del escritor con voluntad de serlo y demostrarlo que a veces me ha asaltado".

Otra alternativa de trabajo es incorporar al corpus otros policiales, que tampoco son leídos usualmente en las aulas, como es el caso de "Laura", de la norteamericana **Vera Caspary**. Esta novela es exponente del llamado policial psicológico en su línea más depurada: su trama es oscura pero intimista (una mujer desaparece; el detective que interviene en el caso se enamora de la víctima durante la investigación). El enigma por develar, que es regla definitoria del género, se convierte aquí en un pretexto para construir un relato de apariencias desde el discurso cínico del narrador, un amigo de Laura. La violencia de la historia está dada, de modo central, por la complejidad de las relaciones entre los personajes. "Laura" formó parte de la colección de novelas policiales "El Séptimo Círculo", creada por Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares en la década del 40 y recientemente reeditada.

El estilo de Caspary fue calificado por los directores de la colección, en el prólogo original de la novela, como "incisivo". Pueden establecerse conexiones culturales con otras series (tal como expondremos en el Capítulo 4, a partir de una experiencia institucional de lectura de "El diario de Ana Frank"). En el caso de la obra de Caspary, el cine produjo una versión inolvidable de "Laura", dirigida por Otto Preminger en 1944, con la propia Caspary como coguionista, en la que los espacios urbanos y los comportamientos de los protagonistas a través de una fotografía en sombras trascienden algunos de los estereotipos del cine negro. También pueden trabajarse aspectos de la circulación social de los libros, por ejemplo, el impacto de la colección "El Séptimo Círculo" en el "mapa" argentino de lecturas de la época y en la revalorización crítica del género, y otras cuestiones como las reescrituras del género en la actualidad.

El desarrollo de la competencia literaria: Problemas, tensiones y alternativas

Expondremos a continuación un esquema, a modo de apretada síntesis de las problemáticas desarrolladas a lo largo del Capítulo:

Hacia una didáctica de la literatura para niños y jóvenes

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA

JERARQUIZACIÓN DE PROBLEMAS

1. Los criterios de selección de textos *(Qué)*
2. La didáctica de la literatura *(Cómo)*

Qué:

- La definición del objeto (ficcionalidad-connotación-intertextualidad-polisemia-autorreferencialidad).
- El canon literario escolar. La operatoria de selección.
- La articulación con los intereses, saberes previos y consumos culturales de los alumnos.

ARTICULACIÓN

Qué-Cómo Redes de ficciones -Trayectos de lectura:

- Proceso de apropiaciones de los textos a lo largo del proceso histórico y en el entramado cultural.
- Vínculos intertextuales y conexiones culturales.

***Cómo (I):** Factores involucrados en el proceso didáctico*[30]*:*

- el texto como clave de la acción didáctica (talleres de lectura)
- la consideración de la índole estética de los textos y de la experiencia que pretendemos que los mismos provoquen
- la competencia literaria del docente
- los criterios puestos de manifiesto durante el proceso de selección de "un buen libro para niños" (el valor de la memoria colectiva; la capacidad de recepción-conexión- infantil; la opinión del lector; la calidad literaria, la propuesta de modelos literarios; los modelos de escritura experimental, potencial para escritores futuros; los modelos de lectura rupturistas, conectados con nuevas formas culturales familiares para los niños; la perspectiva de aprendizaje cultural, etc.)[31]
- el contexto sociocultural, el escolar y sus condicionamientos
- las características del niño como "sujeto literario" y el desarrollo de su competencia literaria
- la escritura creativa como conciencia textual y participación lúdica (talleres de escritura)
- la experiencia estético-literaria como medio y fin

***Cómo (II):** Tensiones que se evidencian durante el proceso de desarrollo de la competencia literaria*[32]*:*

1- herencia folklórica-posmodernidad
2- desarrollo psicológico-construcción literaria del mundo
3- ilustración-medios masivos

---

30. Capitanelli, M.S. (2002) "La literatura en la escuela: criterios de actuación y procedimientos", en Textos y contextos Nro. 5, VV.AA. Asociación Internacional de Lectura - Lectura y Vida, Bs. As.
31. Colomer, T. "Una nueva crítica para el nuevo siglo" (2000), ponencia, 27mo. Congreso IBBY, Cartagena de Indias, Colombia
32. Ibidem.

4- animación a la lectura-programación escolar/organización de bibliotecas
5- formación del imaginario colectivo-recepción lectora individual
6- análisis literario-legibilidad
7- alfabetización-multiculturalismo

ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS para abordar tales tensiones:

1- variedad de oferta cultural (literaria...)
2- equilibrio entre: adecuación al perfil del lector y elección de la obra literaria por otros 'valores' o criterios
3- lectura semiótica- imagen no estereotipada-nuevas estéticas-otras formas culturales-libro álbum
4- proyectos institucionales de lectura que contemplen instancias sistemáticas y asistemáticas
5- recorridos o trayectos de lectura áulicos (individuales y grupales)
6- metodologías /teoría literaria
7- respeto por la diversidad-anclaje en saberes previos y consumos culturales.

SÍNTESIS DE PROPUESTAS:

- Revisión y/o ampliación del canon literario escolar.
- Organización del currículo a través de redes de ficciones.
- Diseño de trayectos o recorridos de lectura a partir de los saberes previos y de los consumos culturales habituales de los alumnos.
- Implementación de talleres de lectura y de escritura.
- Planteo prospectivo e integrador de: Proyectos Institucionales de Lectura.

El Plan de Comprensión de Textos (Primera Parte): Experiencias y Propuestas (I)

Hacia la comprensión de textos como problemática institucional

En relación con el campo que nos ocupa, resulta necesario mencionar que los espacios áulicos e institucionales como los talleres de lectura y de escritura deben pensarse como lugares en los que hablar y escuchar, leer y escribir se constituyan en una posibilidad para permitir una práctica lingüístico-discursiva intensa y para ampliar el universo cognoscitivo de los sujetos que intervienen en la experiencia. En este sentido, desarrollar las potencialidades lingüísticas y literarias del sujeto es también profundizar la visión de contenidos significativos de la cultura. Proponemos, en consecuencia, realizar experiencias de producción y comprensión de textos en contexto y articular instancias sistemáticas de reflexión metalingüística y metadiscursiva. Se trata de optimizar prácticas relacionadas con leer y escribir textos en la escuela, es decir, se trata de innovar respecto de los modos de apropiación de los discursos en el aula.

La lectura y la escritura pueden concebirse en la práctica como problemas a resolver por los alumnos, es decir, como actividades que suelen generar problemas y que requieren por parte de los sujetos un tipo de contrucción nueva para resolverlos. En este sentido, la solución de problemas requiere el planteamiento de situaciones nuevas que exijan a los alumnos una posición activa y un esfuerzo por buscar sus propias respuestas con los recursos de que disponen; en el caso de que no posean dicha disponibilidad de recursos,

los alumnos deben contar con la suficiente apertura y el suficiente dinamismo como para proveerse de los mismos. Por eso, enseñar a resolver problemas relativos a la lectura y a la escritura supone proporcionar el dominio de estrategias que permitan a los sujetos encontrar por sí mismos las respuestas a situaciones problemáticas diversas, y para esto se requiere un proceso de reflexión y de toma de decisiones sobre el procedimiento a seguir. El problema de leer y escribir no se resolverá entonces de modo automático al aplicar fórmulas, técnicas o recetas fijas y mecanizadas, o al ejercitar el mero reconocimiento de formatos, secuencias y estructuras, sino tomando decisiones sobre las mejores estrategias que –puestas en funcionamiento junto con un conjunto de conocimientos y habilidades que variarán según la situación problemática y según las características del sujeto que esté enfrentándola– permitirán lograr resultados satisfactorios, es decir, resolver el problema.

Ciertas veces, sin embargo, los docentes nos referimos a los problemas de comprensión de textos de los alumnos como si no tuviéramos responsabilidad en ello, y justificamos tal problemática debido a causas sociales, contextuales, generacionales, etc. como factores determinantes; esos factores existen, claro, pero a partir de los mismos podemos indagar en nuestra metodología de trabajo para encontrar algunas claves para repensar la actividad de la lectura y la escritura ligada al proceso de acceder y comprender los discursos disciplinares. Si tenemos en cuenta entonces que el acercamiento a una disciplina es a través de textos diversos de diferente autoría y condiciones de producción, reconoceremos la importancia de que el alumno posea conocimientos precisos acerca de cómo se producen tales textos. Sabemos que los alumnos, a lo largo de su escolaridad, tienen contacto con textos disciplinares, pero muchas veces este contacto fue mediatizado por cuestionarios cerrados, o por consignas como: relacionar textos entre sí, realizar investigaciones sobre ciertos temas, etc., actividades que no implican necesariamente una reflexión acerca de cómo se leen y se escriben diferentes textos. Estas actividades, teóricamente, se realizan en las clases de Lengua pero pocas veces se vinculan con los contenidos disciplinares; los alumnos en general no cuentan con la conciencia del oficio de la lectura y la escritura, con la sistematización de los contenidos lingüísticos en relación con los contenidos disciplinares que los lleve a tener conciencia de sus comunicaciones orales y escritas; no se apropian de la herramienta; no se apropian de las posibilidades del discurso; son

extranjeros ante sus propias producciones y no sólo ante las de los otros, y la noción de escritura suele limitarse a la corrección gramatical y ortográfica pero no a la organización textual; es decir, muchas veces los alumnos se sitúan frente a una situación de lectura o frente a consignas de escritura sin tener una representación del texto como producto final, sin tener la representación del valor pragmático y comunicacional del texto. Esto sucede porque no han construido su propia demanda sobre el discurso y, por lo tanto, no han podido constituirse ni como sujetos lectores ni como sujetos autores para poder trabajar de manera autónoma con su propia palabra o con la de otros (ME SF-UNL, 2003)

En función de esta problemática, y en las diversas instancias del presente desarrollo, nos ha guiado la intención de dilucidar este interrogante: **¿Cómo organizar escolarmente un proyecto institucional de lectura dinámico, significativo y eficaz?** A continuación, daremos cuenta de una serie de experiencias concretas en relación con su implementación, organizadas de esta manera:

+ Diagnóstico institucional, articulación con actividades preexistentes y proyectos de Capacitación e Investigación sobre la temática de la Comprensión de Textos, + Referencias teóricas, cronograma y secuencia de acciones, y: + Experiencias áulicas e institucionales.

En el primer apartado (Diagnóstico institucional...) se abordará la **dimensión "macro"** de la cuestión, es decir, el **diagnóstico del estado de situación en una institución en particular** (qué actividades se llevaron a cabo hasta el momento del comienzo de aplicación del proyecto, en relación con la Comprensión de Textos, en todos los niveles que conforman la Escuela: Nivel Inicial, EGB 1, 2 y 3, Polimodal y profesorados de Nivel Inicial, de EGB y de Lengua para el 3er. Ciclo de EGB y Polimodal) y la **planificación de acciones futuras hacia adentro de la institución y hacia afuera, en extensión a la comunidad** (qué actividades al respecto se llevarán a cabo, coordinadas en primera instancia por los Departamentos de Capacitación e Investigación de los Profesorados mencionados).

En los dos apartados siguientes (Referencias teóricas... y Experiencias...) se abordará la **dimensión "micro"** de la cuestión, es decir, el **desarrollo**

de experiencias centradas en la comprensión de un tipo de texto en particular: el **texto expositivo**[33]. En el Capítulo 4 nos referiremos a los **discursos expositivo-explicativo** y **expositivo-argumentativo**[34], y a la instancia de **reflexión metalingüística** indispensable para llevar a cabo un proyecto de comprensión de textos.

Seguidamente veremos un caso testigo de diagnóstico, articulación y planificación de un Proyecto Institucional de Lectura, en donde se ponen en juego los conceptos anteriores.

33. El concepto de 'texto expositivo' se basa especialmente en la distinción de Sánchez Miguel (1987) y de Muth (1989). Para ampliar este tema, véanse: Sánchez Miguel, Emilio: *Los textos expositivos*, Madrid, Santillana, y Muth, Denise K., *El texto expositivo*, Bs. As., Aique. Incluiremos una definición y caracterización de los textos expositivos en el subtítulo "La práctica. Zona de cruce (...): Una experiencia áulica", en este mismo capítulo.

34. Para ampliar lo relativo a la 'explicación' y la 'argumentación', más allá de lo que se expondrá en el Capítulo 4, véanse los títulos y autores sugeridos en este desarrollo y en la Bibliografía.

- **Diagnóstico institucional, articulación con actividades preexistentes y planificación de proyectos de Capacitación e Investigación: Una experiencia institucional de Comprensión de Textos como caso testigo**[35]

Esquematizaremos estas instancias en el Cuadro 7, en el que se enuncian las distintas acciones planificadas, siempre en relación con algún dato aportado por el diagnóstico y que permite que tal planificación "ancle" o articule con una acción ya desarrollada en la institución. Ejemplo: si se planifica institucionalmente, como acción en relación con la extensión a la comunidad, que docentes especializados de los Profesorados dicten un curso o taller de comprensión de textos para docentes de otras escuelas centrado en "Los problemas de comprensión de textos manifestados por los alumnos ingresantes al 8vo. año: Estrategias para su solución", esa acción se articulará con el diagnóstico realizado en la propia institución de los problemas reales que evidencian los alumnos que ingresan al 8vo. año, cuyos resultados hayan sido sistematizados oportunamente para que, de este modo, sirvan de base para planificar el curso o taller en cuestión.

Es por eso que en el Cuadro que sigue se organizan las acciones a partir de los departamentos de Capacitación e Investigación de los profesorados de EGB, Nivel Inicial y Lengua para EGB 3 y Polimodal de la institución, y las mismas se dividen en dos líneas de acción: una "hacia fuera", es decir, de extensión a la comunidad, en tanto proyecto de intervención sociocultural, y otra "hacia adentro", que incluye acciones destinadas al trabajo con alumnos de la Escuela (instancia de nivelación dentro de la formación de grado), en tanto proyecto educativo, según las clases de proyectos expuestas en el Capítulo 1.

Ampliaremos y ejemplificaremos estos conceptos de modo más pormenorizado en el cuadro que sigue:

---

35. Este diagnóstico y este plan de articulación fueron realizados por la autora en la Escuela Normal Superior "General San Martín" (Nivel Inicial, EGB 1, 2 y 3, Polimodal, Profesorados de Nivel Inicial, de EGB y de Lengua y Literatura para EGB 3 y Polimodal) de la ciudad de Santa Fe, Argentina, durante el año 2003, tal como se explicita en el Cuadro 7.

Diagnóstico MACRO: COMPRENSIÓN DE TEXTOS

1. Eje vertebrador: Planificación y articulación institucionales

DIAGNÓSTICO-CASO TESTIGO: Relevamiento y planificación de acciones relativas a la Comprensión de textos, realizado en la Escuela Normal S. Martín (Sta. Fe-2003) desde el Profesorado de Lengua y Literatura de EGB 3 y Polimodal hacia el resto de los niveles y carreras (N.I.[36]-EGB 1-2-3, Polimodal, Profesorados de Nivel Inicial y de EGB).

PROBLEMAS DETECTADOS: En líneas generales, los problemas en el rendimiento en distintas áreas detectados en alumnos de distintos niveles en relación con la temática de la "Comprensión de textos" fueron los siguientes:

- Poca sistematización en las prácticas de lectura.
- Dificultades para:
  - Establecer relaciones entre diferente información.
  - Jerarquizar información.
  - Generalizar información.
  - Realizar lecturas interpretativas.

PLANIFICACIÓN de Proyectos del Área de Capacitación (Profesorados Lengua-N.I.-EGB):

- **Extensión a la comunidad:** Cursos de Comprensión de textos para docentes de Lengua (y de otras áreas) de EGB 3 y Polimodal.

---

36. Véase además el ítem sobre la alfabetización en el Nivel Inicial, en el apartado: Comprensión de Textos II (Marcos y estrategias...), en este mismo capítulo.

- **Instancia de formación de grado-Seminarios de nivelación para alumnos cursantes:** Seminarios de Comprensión de textos para alumnos del Profesorado de Lengua (1ra. etapa: Seminario sobre Comprensión de textos expositivos).

PROYECTOS DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN (Profesorados):

- **Proyecto interdisciplinario:** Propuesta de investigación sobre los procesos implicados en la comprensión de textos.

DESARROLLO

DEPARTAMENTO DE CAPACITACIÓN

Ejes teóricos: Estudios del lenguaje en relación con otras problemáticas, tales como: El lenguaje y el problema del conocimiento, y El estudio de los procesos de comprensión y producción del lenguaje.

1. EXTENSIÓN A LA COMUNIDAD:

Eje temático/Problema: Comprensión de textos.
Destinatarios: Docentes de Lengua (y de otras áreas) de EGB 3 y Polimodal-Extensión a la comunidad.
Objetivos: Desarrollar marco teórico y estrategias para optimizar la comprensión de textos en los alumnos del 3er. Ciclo de EGB y de Polimodal.
Diagnóstico (a partir del cual se sistematiza el problema y se organiza la propuesta):

- Proyecto: "Acciones y estrategias que llevan a la articulación del 3er. Ciclo de la EGB desde la institución y otros establecimientos educativos para optimizar las prácticas pedagógicas". En el **proceso de articulación que se realiza anualmente entre los 7mos. grados de**

diversas escuelas y los 8vos. y 9nos. años de la Esc. Normal, se efectúa un relevamiento de los problemas de los alumnos ingresantes en relación con el aprendizaje de la lengua. Entre ellos, la comprensión de textos surge como una problemática recurrente.

- "Curso de articulación de niveles, para docentes de **Nivel Polimodal**-Área: Comprensión de textos" (Universidad Nacional del Litoral-Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe).

Articulación institucional:

+ *Con la formación de grado:* El contenido Comprensión de textos es abordado sistemáticamente en la cátedra Taller de Comunicación Oral y Escrita, de 1er. año del Profesorado de Lengua, y por cada cátedra del área de Formación Específica.
+ *Con un proyecto institucional* (Articulación 7mos. grados y Polimodal-Universidad): véase: Diagnóstico.
+ *Con el Área Investigación:* véase: Investigación-Propuesta de investigación sobre los procesos implicados en la comprensión de textos.

---

2. **Instancia de formación de grado-Seminarios de nivelación para alumnos cursantes:**

Eje temático/Problema: Comprensión de textos-1ra. etapa: La comprensión de textos expositivos.
Destinatarios: Alumnos del Profesorado de Lengua (Instancia de formación de grado-Seminarios de nivelación para alumnos cursantes).
Objetivos: Resolver los problemas de comprensión de textos que poseen los alumnos.
Diagnóstico: A partir del examen propedéutico y del resultado de los primeros trabajos prácticos y parciales de los alumnos, se detectó este problema y se decidió abordar sistemáticamente su tratamiento.

- *Ejemplo* de diagnóstico de problemas evidenciados en el examen de ingreso a las carreras de Profesorado de N.I. y EGB: Esc. Normal-Propedéutico Año 2003-Área integrada: Cs. Sociales-Lengua-Cs. de la Educación.

- **Los problemas generales que se han detectado fueron:**
  1) Se evidencian falta de jerarquización y de generalización de la información.
  2) Se evidencian problemas generales de escritura: falta de coherencia y cohesión, además de errores de ortografía.
  3) Se evidencia nula o insuficiente consulta bibliográfica, por lo cual la fundamentación resulta deficiente o no pertinente.
  4) Se evidencia el no respeto de las pautas formales requeridas.

Articulación institucional:

+ *Con la formación de grado:* El contenido Comprensión de textos es abordado sistemáticamente en la cátedra Taller de Comunicación Oral y Escrita, de 1er. año del Profesorado de Lengua.
+ *Con un proyecto institucional:* Durante el año 1997, se desarrolló este trabajo correspondiente al PIE: "La comprensión lectora de textos expositivos de los alumnos ingresantes a las carreras del Profesorado de EGB. y del Nivel Inicial".
+ *Con el Área Investigación:* Véanse: Articulación con un proyecto institucional (ítem anterior) e Investigación-Propuesta de investigación sobre los procesos implicados en la comprensión de textos

---

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN

1. **Proyecto Interdisciplinario:**

Eje temático/Problema: Propuesta de investigación sobre los procesos implicados en la comprensión de textos.

Objetivos: Indagar en los orígenes, alcances e implicancias de los problemas de comprensión de textos que se evidencian en los alumnos.
Proyecto interdisciplinario: Equipo de investigación: integrado interdisciplinariamente por los docentes del Profesorado de Lengua, tanto de la Formación General como de la Formación Orientada.

Articulación institucional:

+ *Con la formación de grado:* Desarrollo de la cátedra del Profesorado de Lengua: Trayecto de la Práctica I-Taller de Docencia.
+ *Con un proyecto institucional:* Véase PIE 1997-Profesorados de EGB 1 y 2, y de Nivel Inicial.
+ *Con el Área Capacitación:* Véanse Propuestas de Capacitación-Extensión a la comunidad e Instancia de formación de grado-Seminarios de nivelación para alumnos cursantes.

En una segunda instancia del diagnóstico "macro", abordaremos la temática de la tipología textual en relación con la comprensión de textos diversos de circulación social (Cuadro 8) y especialmente, disciplinares.

Debe aclararse aquí que, en relación con las **tipologías textuales**, en el campo de las teorías textuales se han propuesto –a lo largo de años de investigación sobre las estructuras formales del texto– clasificaciones diversas. El supuesto sobre el que se asientan estas variadas tipologías es que resulta posible determinar en los textos regularidades lingüísticas fácilmente observables y codificables, a partir de las cuales se pueden definir tales tipos de textos. Sin embargo, debido a que el texto es una unidad compleja y heterogénea, no puede considerarse de modo generalizado e incuestionable que las regularidades aludidas se den de manera constante en todos los casos. En consecuencia, aplicar rígidamente tales tipologías, ateniéndonos por ejemplo a un cuadro o esquema que las propone y caracteriza de un modo definitivo o "cerrado", implicaría desconocer las mezclas, compatibilidades, cruces y superposiciones que se dan en los textos en el plano de la práctica. Ante esta disparidad de los textos reales de uso social, la generalización

que implican las tipologías textuales corre el riesgo de convertirse en una simplificación que niega o relega la observación de las diferencias y, por lo tanto, de la especificidad, y no puede entonces dar respuesta satisfactoria o completa al problema de la lectura y la escritura (ME SF-UNL, 2004)

Hecha esta aclaración, señalamos *[que apelaremos con reservas a la cuestión de las tipologías textuales como referencia inicial para organizar y articular trabajos entre las distintas áreas de la institución, a partir de la necesidad de aunar criterios comunes entre los diversos partícipes del proyecto, pero sin esgrimirlas como clasificación de valor inamovible o absoluto sino como referencia para comenzar a plantear instancias de reflexión, de discusión y de acuerdo sobre la problemática de la comprensión de textos].*

Propuestas de trabajo a partir de tipologías textuales entre: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y otras áreas[37]

CUADRO 8

Diagnóstico MACRO: COMPRENSIÓN DE TEXTOS
II. Eje temático vertebrador: Tipos de textos

Desde el área Lengua de todos los niveles hacia las restantes áreas de todos los niveles, y viceversa, en función de:

- Revisar los supuestos a partir de los cuales se planifica: qué saberes previos damos por sentados, qué articulación realizamos con los niveles precedentes y con otras áreas.
- Indagar en los problemas concretos surgidos de nuestras prácticas y reflexionar respecto de los marcos teóricos a los que las mismas responden.

37. Véase además: Capítulo 4 - Comprensión de textos expositivos en la escuela.

- **Prácticas recurrentes consideradas erróneas/cuestionables:** Considerar las estrategias de comprensión de textos como "solamente formales", aplicables a todo tipo de textos y desarticuladas del contenido y vocabulario específico de los mismos.

- **Presupuestos teóricos erróneos/sofismáticos de tales prácticas:** Los diversos textos NO se leen en un mismo sentido. La comprensión de textos trasciende la aplicación y reproducción mecanizadas de técnicas aisladas (ejemplos: subrayar ideas principales y secundarias, etc.) sino que apunta a la construcción de sentido: de eso se trata leer.

DESARROLLO DEL EJE TEMÁTICO VERTEBRADOR: TIPOS DE TEXTOS

Referencias teóricas: *Clasificación inicial, en relación con la caracterización de los textos y su circulación social:*

Cartas, instructivos, textos periodísticos (noticia, crónica, editorial, artículo de opinión, entrevista), textos científicos (área Ciencias Naturales: nota de enciclopedia, definición, informe de experimento; área Ciencias Sociales: relato histórico, biografía), etc.

Diagnóstico inter-áreas: Delinear los planes de articulación posibles, según la recurrencia y significatividad de estos tipos de textos en cada una de las áreas.

Ejemplos: Articular el trabajo sobre textos periodísticos, cartas, relatos históricos y biografías con el área de Ciencias Sociales; el trabajo sobre textos científicos e instructivos, con el área de Ciencias Naturales, etc.

CLASIFICACIÓN MÁS EXHAUSTIVA, EN RELACIÓN CON LA INTENCIONALIDAD DE LOS TEXTOS Y SU ORGANIZACIÓN TEXTUAL[38]:

La narración, la descripción, la argumentación, la conversación, la exposición, la explicación.

Diagnóstico inter-áreas: Delinear los planes de articulación posibles, según la recurrencia y significatividad de estas superestructuas textuales en cada una de las áreas, considerando las matrices de las grandes formas discursivas que caracterizan a los enunciados en prosa. El tratamiento de estas formas, a su vez, posibilitará el reconocimiento de una serie de conceptos y categorías que funcionan como operadores de lectura en una práctica de lectura singular.

Ejemplos: Articular el trabajo sobre argumentación, exposición y explicación con todas las áreas; el trabajo sobre descripción, en particular, con el área de Ciencias Naturales; el trabajo sobre narración, en particular, con el área de Ciencias Sociales, etc.

En el apartado que sigue ampliaremos las referencias teóricas y daremos cuenta de acciones y estrategias en relación con la implementación del Plan.

38. En cuanto a la organización profunda de los textos, hay teorías y autores que acercan o equiparan las nociones de superestructura, secuencia y trama. Consignamos aquí (y más adelante también) los términos "exposición" y "explicación", pero advertimos sobre lo ya citado: hay autores que acercan e incluso integran ambas en la noción de "discurso expositivo - explicativo" (tal como lo hace Arnoux, ob.cit.).

- **Marco y estrategias en relación con el Plan Institucional de Comprensión de Textos:**

Referencias teóricas, cronograma y secuencia de acciones

Introducción. Toda propuesta didáctica concreta un conjunto de conceptos teóricos; por lo tanto, una historia de las grandes propuestas metodológicas es en realidad una historia de los problemas y aproximaciones teóricas de la educación (Díaz Barriga, 1991): de ahí la cercanía de la didáctica no sólo con la teoría de la educación sino con la historia. Según Bombini (2001b:25): "Sólo una representación reduccionista cristalizada de la didáctica, entendida como metodología aplicable a contenidos o como un conjunto de técnicas a disposición del maestro, permitiría creer que el campo de las didácticas especiales se estuviera desarrollando de manera unidireccional y sin tener entre sus afanes la enriquecedora experiencia de lo interdisciplinario. La didáctica como disciplina de intervención propone una dimensión política y se constituye, en definitiva, como una práctica de interpelación de los sujetos sociales. No se trata del somero análisis de los procesos de transposición de los contenidos académicos, sino de situar los saberes disciplinarios en el ámbito de procesos sociales más amplios de circulación del conocimiento".

En relación con lo anterior, y con referencia a nuestra propuesta, presentaremos a continuación algunas **pautas mínimas** para trabajar en la institución escolar, entre distintas áreas, en relación con la comprensión de textos, enunciadas como **objetivos**:

- Que los docentes de cada área trabajen a la par de los docentes de Lengua –y también en un equipo más amplio, que incluya a directivos, bibliotecarios, etc.– para acordar criterios y estrategias en relación con el tema de la comprensión de textos. Recordemos aquí que la reflexión metalingüística es propia del área Lengua, es decir, se trata de un conocimiento que los docentes de esa área manejan y por eso resulta indispensable que desde ese conocimiento, básicamente, éstos integren un equipo inter-áreas.

- Que cada área se plantee como contenido el enseñar a estudiar, lo cual tiene que ver, en primera instancia, con realizar lecturas conjuntas docente-alumnos de los textos de cada disciplina reflexionando sobre los mecanismos de comprensión (y no, como en el peor de los casos sucede, limitando la tarea de las áreas a enfrentar al alumno "solo" a textos con vocabulario específico, que presuponen en el lector saberes previos propios de la disciplina, pedirles que los lean o estudien y después hagan un resumen y/o expongan una clase, etc.), tal como se ha señalado en el Capítulo 1.
- Que cada área se haga cargo de reflexionar sobre la comprensión, lo cual quiere decir que cada área se tiene que hacer cargo de que también le corresponde sistematizar un trabajo de comprensión acorde con los tipos de textos que prevalecen en la disciplina respectiva y de las estrategias para su abordaje.
- *A modo de ejemplo*: Si en Ciencias Sociales se trabaja sobre un texto narrativo o un texto argumentativo (usuales en esa disciplina), será indispensable generar una instancia de reflexión metatextual que tenga que ver con reconocer la organización de cada texto: comprender que estamos frente a una narración de acontecimientos (en el caso de los sucesos históricos) o de una argumentación (y que ésta puede presentar diversos procedimientos de organización: a través de la cita de autoridad, de la concesión, de la generalización, de ejemplos, de la comparación o de preguntas retóricas, por acumulación, por exageración o por negación), conocer esto, decíamos, ordena cognitivamente al lector y lo ayuda en su proceso de comprensión. En líneas generales, podemos decir que indagaremos la organización textual tras la lectura global del texto, su relectura por párrafos, la tematización por párrafos y la construcción de la progresión temática del texto (éstos son algunos de los pasos de un posible plan de lectura aplicable a los textos expositivos, que se desarrollará y ejemplificará en el subtítulo siguiente: "Zona de cruce entre el Plan de Lectura Literaria y el Plan de Comprensión de Textos. Los textos expositivos: Experiencia áulica"). La cuestión se vuelve más problemática cuando los textos se complejizan; en tales casos, también las hipótesis de lectura son más complejas. Pero aquí también habrá que realizar un trabajo conjunto docente-alumnos (y docente-docente, porque

estamos proponiendo una labor integrada, interáreas) en relación con la construcción de sentido y la interpretación, teniendo en cuenta la reflexión lingüística y metacognitiva, ya que los casos particulares que nos presentan los textos reales, debido a su complejidad y heterogeneidad, son justamente los que exceden o desmienten –aunque sea parcialmente– lo propuesto por las tipologías.

- Es importante además plantear situaciones problemáticas que posibiliten articular los aportes teóricos con la práctica de lectura y producción de textos. Ejemplo: analizar críticamente los textos expositivos que son soporte de información en los manuales de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en circulación en las escuelas; detectar problemas de lenguaje (por ejemplo, de cohesión y coherencia) que dificulten su comprensión; reescribirlos en función de facilitar su comprensión por parte de los destinatarios (alumnos / lectores) como ejercicio de "escritura de la lectura", etc.
- De manera complementaria, se analizarán las producciones escritas de alumnos del nivel realizadas a partir de los textos de los manuales que fueran analizados críticamente. Ejemplo: resúmenes elaborados por alumnos a partir de tales textos; desarrollo por parte de alumnos de un tema estudiado a partir de tales textos, en evaluación escrita; etc.

La función alfabetizadora del Nivel Inicial

Dentro de la dinámica de planificación institucional de proyectos relativos a la lectura que venimos desarrollando, nos referiremos aquí a la problemática particular de **la alfabetización en el Nivel Inicial**. La necesidad de consolidar las tareas relacionadas con la promoción de la lectura también desde ese nivel nos lleva a plantear la alfabetización en niños pequeños concebida como el proceso constituido por las conductas de lectura y escritura de los niños que preceden a la alfabetización convencional y luego progresan hacia ella (alfabetización emergente). Por lo tanto, es preciso señalar una vez más que las producciones de los niños en esta etapa no son deficientes ni incompletas sino que todas implican acciones de producción de significado y de construcción de sentido.

Según el acuerdo constructivista, el docente interactúa con el niño, que es protagonista en el proceso de construcción del conocimiento, y realiza el andamiaje necesario para el desarrollo de tal proceso. En cuanto a la promoción de la lectura en el NI, debe partirse no sólo de la necesidad de una formación sólida del mediador en tanto lector, como en todos los niveles educativos, sino de la *necesidad de acuerdos institucionales sobre el rol alfabetizador del NI*. Estos acuerdos se organizarán según el siguiente esquema:

DESDE EL NI: ACUERDOS INSTITUCIONALES:

1. **Entre pares (intra-nivel) y:**
2. **Entre NI y EGB (inter-niveles)**

1. ***Entre pares***: Aula como real contexto alfabetizador:

   - Concebir al lenguaje escrito en forma integral
   - Operar con textos
   - Generar contextos comunicativos para resolver cuestiones significativas a través del uso de la lengua escrita
   - Enseñar los contenidos de lengua creando situaciones para desarrollar la comunicación y la interacción lingüística
   - Enseñar lengua a través de: lectura de imágenes, narraciones de cuentos, escrituras espontáneas, actividades lúdicas a partir de los textos y de sus portadores, **prácticas de lectura y escritura mediatizadas** (en este sentido, la escritura del docente es modélica)[39].
   - Plantear debates en torno de los marcos teóricos que rigen las prácticas.

2. ***Entre niveles***: Marcos teóricos comunes, metas institucionales conjuntas y acuerdos sobre especificidades y objetivos de cada nivel.

39. Para ampliar estos conceptos, remitirse, además de a la Bibliografía General, a: Pereyra, Beatriz (2001): La enseñanza de la Lengua en el Nivel Inicial, Homo Sapiens, Rosario

Planificación de acciones escolares conjuntas sobre la base de acuerdos interáreas e interniveles

A continuación, se grafica lo anteriormente expuesto, ejemplificándolo a través de cronogramas posibles y de una sistematización de pasos a seguir y de acciones a realizar (Cuadros 9 y 10).

CUADRO 9

PLAN DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS
Planificación anual

ÁREA LENGUA: A cargo de: definiciones teóricas, elección y planteo de estrategias.

- OPCIONES DE ARTICULACIÓN:
  - **Opción 1)** Implementación sucesiva (por área): Primer cuatrimestre: Reuniones mensuales entre el Departamento de Lengua[40] y el Departamento de un área específica (por ejemplo, Ciencias Sociales). Segundo cuatrimestre: Reuniones mensuales entre el Departamento de Lengua y el Departamento de otra área específica (por ejemplo, Ciencias Naturales).
  - **Opción 2)** Implementación simultánea (interáreas): Grupo "piloto" interáreas con el cual llevar a cabo la experiencia (cuatrimestral y/o anual).

En instancias posteriores, cada docente de área será reproductor de la experiencia y nexo con su propio Departamento.

(*Organización interna*: Son indispensables en esta instancia acciones de apoyo y "compensación" institucionales para los docentes que participarán de este proyecto: por ejemplo, otorgarles una certificación por proyecto innovador; desafectarlos de otras tareas institucionales como realización de actos, etc. para que puedan comprometerse plenamente con este proyecto).

40. El equipo interdisciplinario puede ampliarse con docentes de otras áreas (Ciencias de la Educación, etc.)

• ACCIONES POR ÁREA: "Problematización de las prácticas": Diagnóstico de problemas relativos a la comprensión de textos en cada área específica.

› **Articulación Lengua-Área específica:** en relación con los ejes: Texto-Tipología textual-Reflexión metalingüística[41] que posibilita la lectura comprensiva y la producción de textos (textualización):
  - Análisis conjunto de las prácticas de lectura áulicas.
  - Análisis conjunto de la bibliografía habitual sugerida por los docentes y/o consultada por los alumnos.
  - Determinación de objetivos (a corto plazo) y de metas (a mediano y largo plazo) puntuales y viables.
  - Planificación e implementación gradual de estrategias conjuntas.
  - Planificación e implementación de regímenes de consulta, intercambio y tutorías permanentes a lo largo del cuatrimestre o del año.
  - Planificación e implementación de acuerdos sobre criterios de evaluación. Ejemplo: Evaluar en los escritos de las diferentes áreas específicas: Cohesión-Coherencia-Ortografía. Tales categorías surgen de:

Texto-Criterios de textualidad-Principios comunicativos:

Texto: Unidad lingüístico-comunicativa que concreta una actividad verbal con carácter social en la que la intención del emisor produce un cierre semántico-comunicativo, de modo que el texto es autónomo.

- ***Criterios de textualidad:*** Cohesión y coherencia (de tipo lingüístico); Intencionalidad y aceptabilidad (de tipo psicolingüístico); Situacionalidad e intertextualidad (de tipo sociolingüístico); Informatividad (de tipo computacional).

41. Cabe señalar aquí que en esta instancia de reflexión metalingüística, no nos centraremos sólo en el estudio de las reglas de la lengua en tanto sistema, según una definición tradicional de gramática, sino en la capacidad de reflexionar sobre las unidades de actuación lingüística, sus formas y sus estructuras, las cuales constituyen los recursos que permiten construir estrategias para la comunicación real.

- ***Principios comunicativos:*** Eficacia-Efectividad-Adecuación.

Modelo de corrección: Durante el proceso de escritura y en la evaluación de los escritos finales se tendrán en cuenta los siguientes aspectos en todas las áreas:

1) comprensión de la consigna, pertinencia y adecuación de la producción presentada;
2) coherencia del texto (unidad de sentido. secuencia clara y ordenada de la información, respeto por la superestructura pertinente) y empleo apropiado de los recursos de cohesión (uso adecuado de conectores, concordancia morfosintáctica, mantenimiento de la referencia, etc.);
3) léxico (en cuanto al registro y el vocabulario adecuados);
4) ortografía.

CUADRO 10

Cronograma tentativo y acciones interáreas sugeridas (I)

- **Organización de la instancia de Diagnóstico:**

  - *Inicio del proceso:* Examen de carácter diagnóstico o propedéutico (en el inicio del año lectivo) y posterior sistematización de los problemas evidenciados por los alumnos, relativos a la dialéctica comprensión-producción.
  - *Primer cuatrimestre:* Selección de producciones escritas de los alumnos en clases de diferentes áreas: trabajos prácticos, evaluaciones, informes de lectura, fichajes, resúmenes, etc. Posterior corroboración, rectificación o ampliación del diagnóstico inicial (propedéutico).

• **Acciones:** *Segundo cuatrimestre:* Inicio de acciones orientadas a resolver alguno/s de los problemas diagnosticados, una vez sistematizados y jerarquizados.

• **Instancia de encuentro institucional:** (plenaria) para iniciar el proyecto, informar y comprometer en el mismo a toda la institución. Funciona como un diagnóstico alternativo. *Acciones*: Se leen por departamento o área textos que aportan los docentes de otros departamentos (textos que se trabajan usualmente en clase con los alumnos de las respectivas áreas), en una instancia de confrontación con los discursos específicos que están fuera de nuestras prácticas de lectura habituales. Se pide a los docentes que construyan sentido (que hagan resúmenes, elaboren informes, contesten preguntas sobre el texto leído, etc.). *Objetivo de estas acciones*: ¿Con qué obstáculos de lectura se enfrenta, por ejemplo, un docente del área de Educación Artística al leer un texto específico de Ciencias Naturales? Quizás, experimentando tales obstáculos nos acerquemos a lo que viven nuestros alumnos cuando les acercamos textos ajenos a sus lecturas habituales para comprender los cuales les hacen falta herramientas que debemos brindarles previa o paralelamente a esos ejercicios de lectura, y que no siempre les brindamos. Esta instancia de experimentación dará pie para reflexiones y planificación posteriores que intenten superar los obstáculos en cuestión.

Cronograma tentativo y acciones de diagnóstico sugeridas (II)

Grupo de alumnos seleccionado para la experiencia: Ingresantes (al nivel que sea).

CRONOGRAMA:

FEBRERO-MARZO:

- **Coordinador:**
  Equipo inicial: Directivos-Profesores de Lengua-Otros.

- **Objetivos:**
  Difundir el proyecto.
  Formar el equipo interdisciplinario (un directivo y un docente por área).
- **Acciones:**
  Realización de una plenaria y/o reunión de jefes de departamento para cumplir los objetivos.

MARZO-ABRIL:

- **Coordinador:**
  Equipo interdisciplinario.
- **Objetivos:**
  Realizar un relevamiento de los problemas de comprensión de textos de los alumnos ingresantes (Relevamiento-1ra. etapa).
  Sistematizar tales problemas y jerarquizarlos.
- **Acciones:**
  Elaboración conjunta de un examen propedéutico.
  Corrección conjunta de los exámenes (con una ficha de corrección sistematizada).
  Realización de una síntesis de los problemas detectados.

MAYO-JULIO:

- **Coordinador:**
  Equipo interdisciplinario.
- **Objetivos:**
  Realizar un relevamiento de los problemas de comprensión de textos de los alumnos en su desempeño cuatrimestral/anual en cada área (Relevamiento-2da. etapa).
- **Acciones:**
  Selección de producciones escritas de cada área.
  Generalización de los problemas detectados en relación con la comprensión.
  Confrontación de los problemas detectados en la 1ra. y en la 2da. etapa del relevamiento (propedéutico y análisis de la producción por áreas)

para elaborar un informe más amplio, que incluya: problemas generales y problemas por área.

AGOSTO-NOVIEMBRE:

- **Coordinador:**
  Equipo interdisciplinario.
- **Objetivos:**
  Definir e implementar estrategias para revertir alguno/s de los problemas detectados en el relevamiento.
- **Acciones:**
  Selección de problemas prioritarios.
  Definición e implementación de estrategias para solucionarlos.
  Ejemplo:
  Problema 1: Resolver consignas (interpretarlas)
  Problema 2: Narrar
  Problema 3: Describir
  Problema 4: Explicar
  Problema 5: Argumentar
  Problema 6: Analizar la pertinencia de los textos de circulación escolar[42]

DICIEMBRE:

Cierre del trabajo anual. Implementación y articulación con la etapa subsiguiente.

Dos ejemplos de experiencias de Exámenes Propedéuticos:

1) Curso de Ingreso o Propedéutico-Escuela Provincial de Artes Visuales "Juan Mantovani"-Santa Fe (Argentina)-Alumnos ingresantes a la carrera de Profesorado de Artes Visuales-Año 2004:

42. Para ampliar al respecto, puede consultarse: Bassols, M. y Torrent, A. (1997) *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Eumo - Octaedro, Barcelona, además de los textos de Arnoux, Bollini - Cortés, Sánchez Miguel y Muth citados en este mismo capítulo.

a) Alumnos: 100 ingresantes.
b) Organización: Dos comisiones, coordinadas por tres docentes cada una (Equipo docente: seis coordinadores en total, divididos de esta manera: en cada comisión, un docente de Lengua, un docente de Ciencias de la Educación o área Pedagógica y un docente del área específica de la Carrera: Plástica)
c) Tema: Comprensión y producción de textos (verbales y no verbales).
d) Objetivo general: Que alumnos y docentes de distintas áreas inicien una instancia de reflexión conjunta sobre la importancia personal y profesional de la lectura y de la escritura.
e) Secuencia de actividades:

- **Lectura de imágenes:** Se entrega a los alumnos copias de historietas mudas. A partir de allí, se reflexiona sobre la lectura de imágenes[43] como construcción de sentido y sobre algunas de sus características en relación con: el proceso de lectura, la importancia de los saberes previos y conocimientos del mundo que posea el lector, la interacción lector-texto, etc.
- **Producción escrita:** Se realiza una pequeña actividad de escritura a partir de, al menos, una de las historietas, que consiste en agregarles a algunos de los personajes los 'globos' con parlamento según ciertas consignas dadas (es decir, se convierte un sistema de comunicación no verbal o icónico en un sistema de comunicación mixto: icónico y verbal). Esta breve actividad de producción escrita permitirá además una primera reflexión sobre la escritura.
- **Lectura de texto verbal:** Se divide a los alumnos en pequeños grupos y se le entrega a cada uno una copia del texto "Aprender escribiendo", de Maite Alvarado[44], del que citaremos este fragmento: "(Debido a que en la escritura) el destinatario no está presente, es necesario imaginar cuáles son sus intereses, sus conocimientos, qué es lo que puede y no puede entender. Es decir, hay

43. La lectura de imágenes como actividad está ligada estrechamente al perfil profesional de los alumnos ingresantes, que inician la carrera de Artes Visuales.
44. En: revista "Monitor" (2002) Ministerio de Educación de la Nación, Bs.As.

que hacer un esfuerzo para construir mentalmente a ese destinatario, ese lector que no está enfrente y del que no se recibe ninguna señal que permita ir controlando si está de acuerdo, si le interesa o si comprende lo que lee. Entonces, **el hecho de que la comunicación escrita sea diferida y a distancia plantea**, como primera dificultad, **la necesidad de construir una representación mental del lector al que se destina el texto** (...). La otra dificultad es que **el significado del texto escrito descansa sólo en el lenguaje**. ¿Qué consecuencias tiene esto? Por una parte, las palabras que se utilizan en los textos escritos suelen ser más precisas que las que se usan al hablar. Por otra parte, al escribir se respeta más la norma, se usan oraciones completas y una mayor variedad y complejidad en la subordinación. ¿Por qué? Porque cuando se usa una palabra en un texto escrito hay que prever qué significado le va a dar el lector, para evitar de antemano malentendidos y proporcionar la mayor cantidad de ayudas que sea posible para facilitar u orientar la interpretación. Por eso, **al escribir nos volvemos más conscientes del lenguaje, de sus limitaciones y de sus posibilidades**. Y como disponemos de más tiempo, podemos controlar mejor lo que decimos que cuando nos comunicamos oralmente. Controlar quiere decir tanto pensar lo que queremos decir como tachar, corregir, borrar. **Los escritores entrenados hacen borradores, releen, evalúan lo ya escrito y reescriben teniendo en cuenta las características del lector al que se dirigen, del tema que tratan y del género en el que se expresan**. La comunicación cara a cara, por ser espontánea y veloz, pone menos filtros a las emociones. Como contrapartida, **la comunicación escrita brinda una posibilidad mayor de reflexionar sobre el propio discurso**. Y es importante aprovechar esta ventaja, sobre todo teniendo en cuenta que, una vez que el texto se pone en circulación ya no es tan fácil rectificarlo (...)".
Después de realizar una lectura global de parte del docente o de un alumno y de realizar los primeros acercamientos al texto de M. Alvarado, se les proponen a los alumnos algunas consignas en relación con la lectura del mismo y se les solicita que lean el texto por grupo, lo comenten y resuelvan las consignas dadas,

para realizar al final de la clase una puesta en común (véase a modo de ejemplo la secuencia de actividades desarrollada en el subtítulo que sigue: "La práctica. Zona de cruce (...) Una experiencia áulica"). Se cierra así esta primera aproximación a una instancia sistemática de reflexión sobre la lectura y la escritura.

- **Instancias posteriores:** A partir de esta primera actividad puntual, iniciar un proceso de trabajo conjunto, articulado entre docentes de Plástica y de Lengua en relación con la lectura de imágenes y de textos verbales.

2) Curso de ingreso o Propedéutico-"Escuela Normal Superior Gral. J. de San Martín"-Santa Fe (Argentina)-Alumnos ingresantes a las carreras de Profesorado de EGB 1 y 2 y de Profesorado de Nivel Inicial-Año 2004:

a) Alumnos: 150 ingresantes.
b) Organización: Cuatro comisiones, coordinadas por tres docentes cada una (Equipo docente: doce coordinadores en total, divididos de esta manera: en cada comisión, un docente de Lengua, un docente de Ciencias de la Educación o área Pedagógica y un docente de un área específica: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Expresión Artística, Tecnología, etc.).
c) Tema: Comprensión y producción de textos.
d) Objetivos: Generales: Que alumnos y docentes de distintas áreas inicien una instancia de reflexión conjunta sobre la importancia personal y profesional de la lectura y de la escritura.
Específicos: Que cada alumno escriba su autobiografía; que, a través de la misma, se inicie la presentación y el intercambio entre alumnos y docentes, y la cohesión del grupo; que pueda construirse un diagnóstico sobre debilidades y fortalezas de cada alumno y del grupo en relación con la lectura y la escritura.
e) Secuencia de actividades:

- **Lectura:** Se organiza una actividad de lectura introductoria de la actividad de escritura posterior (en esta instancia, se presentan a los alumnos fascículos, libros, revistas y otros soportes en los

que se incluyan biografías y autobiografías, para que elijan algunos de esos textos y los lean; se comentan grupalmente las características de los mismos, si hubo obstáculos durante el proceso de lectura y cuáles fueron, etc.; se generaliza una definición de textos biográfico y autobiográfico. En estas instancias de socialización de los textos leídos se trabaja oralmente y a través de la lectura individual y colectiva, en interacción docente alumno y alumno-alumno).

- **Oralidad:** Se realiza la breve presentación por parte de cada alumno ante el resto del grupo, exponiendo los datos que cada uno considera que lo caracterizan (no sólo los formales: edad, lugar de procedencia, domicilio actual, estudios realizados, etc.) sino también: propósitos que lo llevaron a elegir la carrera, relato (optativo) de una anécdota personal sobre su paso por los niveles educativos, sobre sus relaciones interpersonales, etc.
- **Producción escrita:** Se pauta el comienzo de la escritura individual de una autobiografía, según las consignas anteriores. Se lleva a cabo el proceso de escritura del texto autobiográfico, la revisión, las correcciones de parte de los docentes y de los pares, la reescritura de parte de los alumnos, la producción final. Se entregan los trabajos finales corregidos a los docentes, se organiza una reflexión sistemática sobre el proceso de lectura y escritura, y se efectúa un diagnóstico sobre debilidades y fortalezas de los alumnos en relación con la lectura y la escritura, para elaborar un primer diagnóstico del grupo.*

En el capítulo que sigue, haremos referencia a la instancia concreta de lo que hemos denominado aquí dimensión "micro": la experiencia áulica de trabajar el proceso de comprensión de textos expositivos. De modo paralelo a este desarrollo sobre la comprensión, se abordará la producción de textos, respetando la noción de "lectura productiva".

---

* La planificación de esta actividad contó con aportes de las profesoras Raquel Benavides, María Cristina Domínguez y Beatriz Pujato.

CAPÍTULO 4

El Plan de Comprensión de Textos (Segunda Parte): Experiencias y Propuestas (II)

La práctica. Zonas de cruce entre el Plan de Lectura Literaria y el Plan de Comprensión de Textos

Abordaremos en este capítulo –según lo adelantáramos en el anterior– una instancia "micro" de la tarea encarada, a través de:

- el relato de una experiencia a partir de la **lectura de "El diario de Ana Frank"** y:
- el desarrollo de una propuesta de trabajo sobre la **comprensión de textos expositivos en la escuela.**

"El diario de Ana Frank": Experiencia y propuestas de trabajo

Propondremos a continuación la lectura de "El diario de Ana Frank" en relación con los textos de C. Ishergood y de W. Benjamin –"Adiós a Berlín" e "Infancia en Berlín", respectivamente–, lo cual hace a las aproximaciones temáticas y de género (el diario y las memorias ficcionalizadas), que retoma la idea de trayecto de lectura abordada en el Capítulo 2. Además, las propuestas de trabajo áulico e institucional a partir de "El diario de Ana Frank" ejemplifican la experiencia de un plan de lectura literaria que permite acuerdos inter-áreas (participan Lengua, Ciencias Sociales, Formación

Ética, Educación Artística, etc.) e inter-niveles ("El diario..." puede ser leído por niños y por adolescentes, y pueden encararse tareas conjuntas entre diferentes niveles, o bien, progresivas: algunas de las actividades propuestas y lecturas complementarios a realizar pueden llevarse a cabo en el 2do. Ciclo de EGB y otras, en el 3er. Ciclo, y otras, en Polimodal), lo cual implica una proyección institucional. A la vez, oficia como transición entre un plan de lectura literaria específico y circunscripto al área Lengua y Literatura, hacia un plan de lectura institucional en el que participan no sólo docentes de varias áreas y bibliotecarios, sino toda la comunidad educativa (padres, ex alumnos, etc.), ya que se realizan encuestas e investigaciones sobre las problemáticas abordadas que exceden el marco de lo disciplinario, de lo áulico y de lo escolar. A continuación, exponemos la secuencia de actividades que integran el proyecto; las consignas que se enuncian están dirigidas a los alumnos.

"El diario de Ana Frank"

1. Comprensión de textos y producción escrita

1.1. Estructura. La estructura del libro es –tal como lo adelanta su título– de diario. En las primeras páginas, fechadas el domingo 14 de junio, el lunes 15 de junio y el sábado 20 de junio de 1942, Ana Frank relata el día de su cumpleaños número trece (que fuera el viernes 12 de junio), la celebración, los regalos recibidos –entre ellos, el diario–, el significado que éste representa para su dueña y la decisión de escribirlo a modo de "cartas a Kitty", tal el nombre de la amiga imaginaria (símbolo del propio diario) a quien dirige sus cartas. La primera carta a Kitty –es decir, el primer texto que Ana escribe en su diario con el encabezamiento: "Querida Kitty"– está fechada el sábado 20 de junio de 1942 y la última, el martes 1ro. de agosto de 1944. El Epílogo nos cuenta el desenlace de la historia de Ana y su familia. Las cartas permiten ser leídas como un relato cronológico de la vida de Ana, es decir, de una historia personal, y al mismo tiempo nos ayudan a

conocer la tragedia de una historia colectiva: aquélla que da cuenta de la lucha de una colectividad humana contra la persecución y el odio racial. Realizá un breve resumen que incluya la secuencia general de acontecimientos que Ana relata en su diario.

1.2. Elegí por lo menos diez cartas de distintas épocas del período en el cual Ana escribe su diario y elaborá, a partir de las mismas, un texto articulado que resulte un resumen del texto general. Podés cambiar el orden de los textos seleccionados y unirlos a través de conectores y de fragmentos de creación propia que permitan la articulación que se pide, de tal modo que, así como en el ejercicio anterior debías escribir un resumen convencional del libro (es decir, un texto en 3ra. persona), ahora escribirás una larga carta a Kitty, contada en primera persona, que también resulte un resumen de la historia general.

1.3. Releé el diario y seleccioná cartas o fragmentos de cartas en los cuales Ana hable directa o indirectamente sobre el amor, la solidaridad, la soledad, el odio, la traición, el egoísmo, la fe. Hacé un comentario personal sobre tales citas.

1.4. Elaborá un informe sobre el Holocausto, entendiendo por *informe* un documento escrito que tiene el propósito de enterar de algo, presentando hechos y datos obtenidos, indicando procedimientos utilizados y llegando a ciertas conclusiones; su tema debe ser específico y estar bien delimitado, y su redacción, clara y directa.

1.5. Realizá un desarrollo argumentativo en el cual se fundamente y exponga la idea de que toda forma de discriminación atenta contra los derechos humanos.

1.6. ¿Hay en la actual realidad mundial indicios de que la problemática de la discriminación hacia el pueblo judío no ha sido resuelta? Podés circunscribir la temática a un episodio, a una época y/o a un lugar (por ejemplo, el resurgimiento de grupos neonazi en Europa en las últimas décadas del siglo XX). Realizá grupalmente una investigación a través de publicaciones en diarios y en bibliografía pertinente que responda esta pregunta.

2. Trayectos de lectura: relaciones entre obras, testimonios y autores

2.1. Leé los siguientes textos[45], a través de los cuales dos personas que vivieron esta tragedia nos relatan su experiencia:

- **Primer Testimonio**[46] (Edith P, de Checoslovaquia, prisionera del campo de concentración de Auschwitz):
  "Auschwitz, si quisiera describirlo, diría que es ... que no ha habido, que la gente no ha inventado una expresión para describir lo que era Auschwitz... Era el infierno en la tierra. El silencio de Auschwitz era el infierno. Las noches eran el infierno y en los días nos levantábamos a las tres de la mañana, a las cuatro en el verano. ¡Cuando el sol salía no era como el sol! ¡Les juro que no brillaba! Estaba siempre rojo para mí, estaba siempre negro para mí, nunca fue vida. Sólo fue destrucción."

- **Segundo Testimonio** (Marion P., de Holanda, describe la invasión alemana a su país, el 10 de mayo de 1940):
  "Estaba camino a mis clases en la Escuela de Trabajo Social y vi cómo llenaban un camión con niños judíos de una casa-hogar judía. Hubo varias mujeres que trajeron a niños judíos a Holanda y ésta era una casa-hogar pequeña. Estos niños tenían entre dos y diez años. Veía la forma en la que los alemanes trataban a los niños, en un día soleado a las nueve de la mañana mientras uno iba caminando por la calle; veía cómo se reían y hacían chistes al tiempo que recogían a niños pequeños de sus brazos, piernas, de su cabello, y los subían al camión. Esto ayudaba a creer, a empezar a comprender que eran capaces de cualquier cosa. Hubo dos mujeres que atacaron a los alemanes tratando de detenerlos y fueron arrojadas al camión también. Fue entonces cuando decidí volverme más activa".

2.2. Relacioná los testimonios anteriores con tu lectura de "El diario de Ana Frank". Pensá en esta frase incluida en el libro: *"Quiero seguir viviendo después de mi muerte"*.

---

45. Estos testimonios fueron extraídos de Yale University Library, 1999, en su versión virtual.
46. Este texto y el siguiente son transcripciones textuales de testimonios orales.

2.3. ¿Qué similitudes y variaciones encuentras entre "El diario de Ana Frank" y la información sobre el Holocausto de tu libro de texto escolar y/o de las enciclopedias?

2.4. Seleccioná, junto con tus compañeros, textos de autores contemporáneos que aborden algún aspecto de la problemática del Holocausto, la Segunda Guerra Mundial, la persecución nazi al pueblo judío y temáticas afines. En relación con estas últimas, y a modo de ejemplo, diremos que la búsqueda de textos puede ser ampliada hacia la problemática general de la Segunda Guerra Mundial, en este caso, el Muro de Berlín; el que sigue es un poema del escritor alemán contemporáneo Reiner Kunze, escrita tras la caída del Muro:

"El muro"

Cuando lo derribamos, no nos imaginábamos
lo alto que era
en nosotros
Nos habíamos acostumbrado
a su horizonte
Y a la calma
En su sombra
nadie proyectó sombra
Ahora estamos despojados
de toda excusa

REINER KUNZE
(Traducción de Silvana Franzetti)

2.5. Realizá una antología con el material reunido, que incluya los datos biobibliográficos de sus autores.

2.6. Confeccioná el objeto libro que contenga los textos seleccionados, con todos sus elementos paratextuales (tapa, contratapa, solapa, prólogo, ilustraciones, etc.).

2.7. Organizá grupalmente una actividad independiente (acto de presentación de las antologías), o bien, que forme parte de otra actividad escolar afín

(como, por ejemplo, una Feria del Libro) en la que se den a conocer a la comunidad educativa las antologías realizadas.

2.8. Realizá en tal acto un panel en el que se expongan los informes y argumentaciones producidos por vos y tus compañeros a partir de las consignas 1.4 y 1.5.

2.9. ¿Qué libros menciona Ana en su diario? Tratá de ubicar al menos a algunos de ellos en las bibliotecas.

2.10. Como actividad complementaria del punto 2.3, indagá sobre películas que aborden la temática (ejemplo: la versión fílmica clásica de "El diario de Ana Frank", de George Stevens; "La lista de Schindler", de Steve Spielberg; "El pianista", de Roman Polanski, etc.) y organizá junto a tus compañeros un ciclo de proyección de éstas películas en video y el debate posterior.

Esta actividad puede extenderse a indagar en la existencia de otras versiones fílmicas de "El diario...", más allá de la que nombramos de 1959 de G. Stevens, y de: telefilmes, versiones teatrales, adaptaciones mediáticas diversas, etc., además de otro tipo de testimonios de época como la pintura, por ejemplo (recordemos como un caso análogo el célebre óleo de Pablo Picasso, "Guernica", pintado como símbolo del horror de la guerra, obra que ha vuelto a ser una visión recurrente cuando España sufrió los atentados terroristas en la estación de trenes de Atocha, en Madrid, en 2004).

3. Análisis del texto:

3.1. *"El papel es más paciente que el hombre".* En el libro que nos ocupa hay un 'cruce' de tipologías de textos: se trata de un diario, de una autobiografía parcial (en el sentido de que corresponde no a la totalidad de la vida de quien la relata sino a un período de la misma), de relato histórico desde una perspectiva personal y no "científica u objetiva" y, finalmente, de una modalidad emparentada con el género epistolar (aunque no se trate de cartas escritas a un "otro real" sino de cartas dirigidas al diario o, en algún

punto, de "cartas de Ana a sí misma", ya que la escritura le permite a la autora no sólo el relato de acontecimientos y la descripción de emociones, sino la reflexión sobre los mismos).

Comentá y ampliá la caracterización anterior de cada tipo de texto (diario, carta, libro de memorias, autobiografía, etc.). En cuanto a la ficción autobiográfica, suele resultar un espacio de reconstrucción de la memoria individual y colectiva. Tratá de conseguir diarios íntimos escritos por autores famosos, como los de Paul Gauguin, Katherine Mansfield, León Tolstoi y Virginia Woolf.

3.2. Narrativa: En tanto relato, reconocé en "El diario de Ana Frank" las categorías narrativas que permiten configurarlo como tal. En todos los casos, citá ejemplos y referencias en el texto:

3.2.1. Espacio (¿adónde se desarrolla la acción?);

3.2.2. Tiempo (¿en qué época transcurre?, ¿cuánto tiempo dura la historia que se cuenta?);

3.2.3. Caracterización de personajes (principales y secundarios, especialmente la narradora y otros personajes protagónicos);

3.3. Estilo: El realismo del relato y su lectura desde la actualidad como un documento de época no impiden reconocer en la obra el estilo personal de la escritura de Ana: la presencia de descripciones, el uso particular de adjetivos y de repeticiones, las preguntas retóricas, las comparaciones, las imágenes, etc. Identificá en el texto tales (y otros) recursos.

3.3.1. Seleccioná algunos de estos recursos y respondé esta pregunta: ¿Qué efecto producen en el lector? (Ejemplo: mayor veracidad o dramatismo, suspenso, emoción, identificación, etc.).

3.3.2. ¿Alguno de los recursos señalados en los ítems anteriores (o que no figure en ese listado pero que hayas encontrado en "El diario...") se repite y destaca por sobre los otros? En caso afirmativo, ¿cuál es y por qué te parece que resulta particularmente significativo en la obra?

3.3.3. Elegí fragmentos de la obra que te hayan conmovido especialmente y explicá por qué.

3.4. Debate: Seleccioná diferentes textos narrativos de autores contemporáneos que presenten planteos emparentados directa o indirectamente con

los de "El diario..." y elegí alguna de esas temáticas para discutir un punto de partida que permita analizar la problemática que nos ocupa (la guerra, el odio racial, la discriminación, los crímenes de lesa humanidad) desde la ficción literaria. Se sugiere la lectura, entre otros, de textos de poetas alemanes de postguerra y de autores como el Premio Nobel alemán Günter Grass (nacido en 1927 y autor de "El tambor de hojalata", de1959, entre otras obras literarias).

3.5. Confrontá la lectura de "El diario de Ana Frank" con la de otros textos: "Adiós a Berlín", de Christopher Ishergood, e "Infancia en Berlín", de Walter Benjamin. A modo de introducción que podrá facilitar tu tarea, exponemos a continuación un desarrollo teórico (ítems 3.5.1. y 3.5.2.).

3.5.1. Los textos seleccionados de C. Ishergood y de W. Benjamin constituyen un ejemplo de relaciones de género (las memorias ficcionalizadas) y temáticas: se trata de historias que narran de modo a veces directo y a veces tangencial el tema del nazismo.

Christopher Isherwood (Inglaterra, 1904-E.E.U.U., 1986) publicó, en 1928, su primera novela, "Todos los conspiradores", y ese mismo año –y hasta 1933– se instaló en Berlín y allí permaneció trabajando como profesor de inglés hasta el ascenso de Hitler al poder. Mientras residía en Alemania fue publicada su segunda novela, "El monumento" (1932), que revela, al igual que la primera, la influencia de V. Woolf. Hasta 1935 no apareció el primero de sus difundidos "libros berlineses": "Mr. Morris cambia de trenes", al que siguió en 1937 la novela corta "Sally Bowles" y, en 1939, "Adiós a Berlín", textos en los que advertía sobre el creciente poder del nazismo y que muestran su rigor intelectual y su militancia social; en efecto, "Adiós a Berlín" es considerada una de las novelas políticas más importantes del siglo XX. Estos textos formaban parte originariamente de una larga novela, "Los perdidos", que Isherwood nunca concluyó. Los "libros berlineses" se estructuran a partir de la evocación del alter ego del autor, que protagoniza los relatos a veces como personaje principal y otras, como testigo de una época y un espacio que mezclaron la decadencia –cuyos signos podían encontrarse en la vida cotidiana–, la riqueza creativa y la incipiente barbarie política. El ámbito es la capital alemana en los años de gestación del nazismo y, por lo

tanto, escenario del fin de una época y de la creciente amenaza de los tiempos venideros. Las obras del cielo berlinés fueron adaptados por John van Druten en las obras de teatro "Soy una cámara" (1951) y "Cabaret" (1966), llevada al cine por Bob Fosse en 1972.

"Adiós a Berlín", específicamente, es un libro elaborado de manera tal que su propósito elegíaco –la despedida de un mundo que se hunde– queda parcialmente enmascarado por el sutil sentido del humor del autor. Personajes como el de Sally Bowles (difundido fuera del ámbito literario ya que fue interpretado por Liza Minelli en la versión fílmica de Fosse) parecen encarnar ese sentido bullicioso de la vida que en el fondo esconde, quizá sin saberlo, la conciencia fatalista de que el mundo se encamina hacia el desastre. Este texto no es una novela convencional de trama progresiva, ya que se divide en seis secciones diferentes, que pueden ser leídas de modo independiente o como una suerte de libro de memorias –si se juzga según cierto nuevo canon vigente que restringe el concepto de novela. Sin embargo, los capítulos de "Adiós a Berlín" presentan unidad temática y formal. Más que contarnos su vida en la capital alemana en los años 30, Isherwood, como narrador, parece querer reproducir el clima social y político de una sociedad compleja y atravesada por contradicciones, como lo fue Berlín en los últimos años de la República de Weimar.

Los antecedentes históricos del ascenso de Hitler al poder, experimentados en el propio Berlín por el autor, son revelados por éste con una sagaz mirada sobre los cambios en la vida de los personajes de distintas clases sociales en ámbitos diversos de la ciudad: "Soy una cámara con el obturador abierto –afirma el narrador–; completamente pasivo, no pienso: registro (...). Algún día habrá que revelar, imprimir meticulosamente y fijar todo esto". La trama de complicidades, traiciones y cambios se construye sin embargo a través del humor distante (en la sutil tradición del humor literario británico), la ironía y la infalible observación de la debilidad humana.

3.5.2. En relación con el segundo libro que proponemos como lectura complementaria de "El diario de Ana Frank", es decir, "Infancia en Berlín", de Walter Benjamin (Berlín, 1892-Port-Bou, España, 1940), señalaremos que ésta es una obra de incursión autobiográfica en la

que el gran pensador alemán miembro de la Escuela de Frankfurt evoca, también a principios de los años 30, su ciudad de la infancia, a través de la memoria elegíaca de sus calles, paseos públicos y viejas casas familiares, en definitiva, imágenes de un Berlín ya perdido, recordado en las vísperas de la catástrofe. Sobre esos recuerdos, con la fuerza del dolor por lo irrecuperable, se proyecta ya la sombra del Reich: el pasado que se desmorona en la memoria de infancia de Benjamin es el presente que se desmorona. Ese "estado de infancia" contrasta de manera pavorosa con el destino final del propio Benjamin: su huida del régimen nazi y su suicidio en la frontera española. Ambos libros, ambos autores (Isherwood y Benjamin) comparten una suerte de transparencia de estilo y un pensamiento subyacente: la lucidez de ver en el mundo representado por aquel Berlín el horror venidero, su propio fin.

3.6. Ana Frank hoy. Ante las experieneias vividas y padecidas por Ana y su familia, ¿cómo responderías estas preguntas?: ¿Quiénes consideras que son héroes o heroínas contemporáneos? ¿Por qué? Ejemplifica y fundamenta tus respuestas.

3.7. Lecturas y autores sugeridos. Además de las lecturas sugeridas en los ítems 3.4 y 3.5 y de los aportes de lecturas comparadas o complementarias que hayas propuesto en el ítem 2.4, planteamos aquí que recurras -como material de lectura y de consulta- a textos diversos que aborden desde la ficción y desde el ensayo temáticas como la discriminación y el genocidio en el marco de la historia contemporánea (tal el caso del Holocausto al que nos hemos estado refiriendo, y también el genocidio indígena y la muerte y desaparición de personas en las dictaduras latinoamericanas). Un autor sugerido es el uruguayo Eduardo Galeano.

4. La oralidad y la memoria colectiva

4.1. La tradición oral y la memoria colectiva. La oralidad no sólo conforma un proceso social significativo de la historia del conocimiento e identidad de un grupo o comunidad, sino que desencadena a la vez procesos

tales como el de la configuración de la conciencia social, la identidad cultural, lingüística y psicosocial. Realizaremos en esta instancia dos actividades: + una, tendiente a recuperar las historias del pasado a partir del relato de sus protagonistas y conocer la opinión de los especialistas en el tema (4.1.1. y 4.1.2), y: + otra, relacionada con recuperar historias de la tradición judía (4.1.3 y 4.1.4).

4.1.1. Primera actividad. Entrevistas (1ra. parte). Realizá grupalmente una entrevista a alguna persona que conozcas y que esté dispuesta a contar su historia, que haya sido protagonista o testigo de episodios históricos relacionados con la temática que nos ocupa: la Segunda Guerra Mundial, y si ello no es posible, alguien (un sobreviviente, un exiliado de una dictadura, etc.) cuyo testimonio de resistencia sea importante escuchar.

4.1.2. Entrevistas (2da. parte). Realizá grupalmente una entrevista a un especialista en la temática (profesor de Historia, investigador, periodista especializado, militante de derechos humanos, etc.).

4.1.3. Segunda actividad. Informe. Elaboró un informe sobre la literatura de tradición oral. Podés tener en cuenta algunos de estos aspectos relacionados con la temática: características generales de la literatura de tradición oral; modalidades; formas de transmisión a través del tiempo; métodos empleados para realizar un relevamiento sistemático de las historias en sus propias fuentes; relación entre leyendas, mitos y cuentos maravillosos; concepto de "inconsciente colectivo" u otro/s que intente/n explicar los mecanismos de configuración de las historias; proceso de cambio de las versiones orales a las versiones escritas de las mismas (rol de los recopiladores), etc.

4.1.4. Tradición. Rastreá a través de testimonios orales y/o de un trabajo de indagación bibliográfica historias de la tradición judía. Realizá, junto a tus compañeros, una selección de las mismas para leer y comentar en el aula.

4.1.5. Reflexioná sobre el rol de los narradores de historias populares, orales o escritas, y elegí uno de los relatos escuchados durante tu infancia o en tu familia o en tu comunidad para compartirlo con tus compañeros. Reflexioná además sobre el significado de recuperar la voz experiencial que remite a las historias del mundo familiar y social.

5. Taller de escritura

5.1. Diario de un/a adolescente. En algunos momentos del texto se nota que el mismo fue escrito por una niña de 13 años porque se explicitan dudas, temores y sentimientos propios del tránsito de la infancia a la adolescencia, ¿cuáles son esos momentos del relato? ¿Te has sentido identificado con alguno/s de ellos?

5.2. Realizá los siguientes trabajos de escritura a partir de la lectura de "El diario...":

5.2.1. Redactá una descripción de Ana, en tanto narradora y protagonista de esta historia, descripción que contemple aspectos físicos, psicológicos o emocionales y éticos coherentes con su comportamiento histórico y narrativo.

5.2.2. Renarrá la historia general (sus sucesos principales) desde el punto de vista de otro personaje involucrado en la misma, que no sea Ana, también en primera persona.

5.2.3. Después de todas las actividades realizadas hasta aquí, y a modo de conclusión, escribí una carta dirigida a Ana desde tu realidad actual.

6. Registro de una experiencia áulica

Presentaremos aquí una experiencia escolar realizada a partir de la lectura de "El diario de Ana Frank" en relación con el tema: La discriminación en el aula.

Proyecto: El tema de la discriminación en el aula. Una lectura de "El diario de Ana Frank".

Lugar y fecha de realización: Esta experiencia fue realizada en el Colegio Nacional de Bragado (Escuela Media Pública Nro. 2), provincia de Buenos Aires, República Argentina, en dos divisiones de tercer año, en la asignatura Lengua y Literatura, durante 1993 y 1994.

Coordinadora del Proyecto: Profesora María Cristina Alonso[47]

Fundamentación: Este proyecto surgió cuando la docente autora del proyecto –que luego sería coordinadora del mismo– sugirió a sus alumnos leer "El diario de Ana Frank", texto que la docente recordaba como una lectura reveladora de su propia adolescencia. La obra fue elegida por su valor testimonial respecto del Holocausto; porque revela aspectos de la problemática adolescente (el despertar sexual, la relación con los adultos, el descubrimiento del amor, el nacimiento de una vocación), lo cual constituye una primera aproximación entre el mundo de la narradora-protagonista y el de los alumnos, y por ser un texto que habla del poder de resistencia que permite la palabra en situaciones límite.

Objetivos: Para la elaboración de los mismos se tomaron como referencia las afirmaciones de Umberto Eco, quien señala en una entrevista en el "Correo de la Unesco", refiriéndose a la minorías, que "hay que influir en las nuevas generaciones desde una edad temprana para hacerles comprender a los niños la idea de diversidad, para que aprendan que hay modos de comer y de vestirse distintos a los suyos, y que cada sociedad posee comportamientos rituales que revisten para ella un significado particular". Los objetivos generales del proyecto han sido entonces: estimular y desarrollar en los jóvenes la tolerancia y la comprensión hacia el otro, el diferente, y poder reflexionar sistemáticamente sobre ello.

Etapas del Proyecto:

- En primer lugar, los alumnos leyeron el texto. Como había pocos ejemplares en la biblioteca, se elaboró una antología con los pasajes más significativos de la obra, y se sugirió a los alumnos que una vez leídos éstos, se animaran a conocer el resto del libro. Esa selección estaba precedida por una carta con la firma de la docente coordinadora, que relataba lo que le había sucedido con esa lectura durante

47. Esta experiencia fue tomada de los registros de la Prof. Alonso. Además, fue reseñada en: Ferreira, H. (comp.) (1996) *Ventanas abiertas a la educación polimodal. Aportes teóricos, sugerencias prácticas y experiencias institucionales sobre las diversas modalidades*, Novedades Educativas, Bs. As.

su propia adolescencia. El título de esa suerte de "prólogo" o "palabras al lector" es: "¿Por qué leer 'El Diario de Ana Frank'?". Éste es un fragmento de ese texto introductorio: "Por aquel entonces yo tenía doce años y descubrí por azar 'El diario de Ana Frank'. Su lectura no sólo despertó mi curiosidad, sino que me hizo pensar en un aspecto del mundo todavía desconocido para mí. Mis lecturas por aquel entonces eran románticas o de aventuras, todas tenían un final feliz y el bien triunfaba irremediablemente sobre el mal. En este libro las cosas eran distintas, había una chica como yo que escribía para no perder las esperanzas en una época en donde la injusticia y la guerra reinaban sin misericordia (...). Ana era algo nuevo para mí, una chica judía que, desde su encierro para no ser apresada por los alemanes, contaba cosas que nos pasaban a todas: sufría, sentía celos de su hermana, tenía conflictos con sus padres, soñaba por las noches y temblaba de amor".[48] La gran mayoría de los alumnos de las dos divisiones en las que se realizó la experiencia leyó el libro completo.

- Una vez leída la obra, la profesora de Historia de las dos divisiones desarrolló el marco contextual (el período histórico: la Segunda Guerra Mundial, el ascenso del nazismo, la persecución a los judíos). Se realizó un contacto con la Federación de Comunidades Israelitas de Argentina, perteneciente a la AMIA (Asociación Mutual Israelita Argentina), que envió a la escuela videos sobre el Gheto de Varsovia y material bibliográfico sobre el Holocausto; su director, el profesor Abraham Szwarc, visitó la escuela y participó de una jornada de discusión sobre el tema.

- Posteriormente, los alumnos realizaron actividades de Taller de Escritura a partir de las siguientes consignas:

1. Después de leer "El diario...", comentá los siguientes aspectos:

---

48. Autora: María Cristina Alonso (docente y escritora, egresada de la carrera de Letras de la Universidad de La Plata y autora, entre otros libros, de la novela *Aventuras en borrador*, 1999, Colihue-Colección La Movida, Bs.As.)

a. Reflexiones sobre el sentido de un diario.
b. La organización de la vida en el anexo.
c. Las distracciones, la importancia de la lectura.
d. Ana y sus reflexiones sobre el amor.
e. La voluntad de Ana de convertirse en escritora.

2. Escribí las reflexiones personales sobre "El diario...": Si hubieras vivido en tiempos de Ana, ¿la habrías ayudado?

3. Escribí una carta a Ana contándole cómo vive un adolescente a fines del siglo XX[49].

4. ¿Tenés un diario? Si la respuesta es afirmativa: ¿Podrías darnos a conocer alguna/s de sus páginas? Si, por el contrario, nunca llevaste un diario o el tuyo es muy personal y no querés darlo a conocer: Escribí algunos fragmentos de uno imaginario sobre tu vida (podés presentarte, hablar de tu casa, de tus gustos y ocupaciones, etc.).

Estas consignas originaron textos diversos. Algunos alumnos reflexionaron en general sobre la discriminación; otros prefirieron escribir cartas dedicadas a Ana; hubo quienes optaron por ignorar las consignas y abordaron otros géneros ya desarrollados en clase, como el de la ciencia ficción (una alumna, en su ficción y en calidad de viajera del tiempo, se encontraba con Ana en el campo de concentración y era testigo de su desdicha final); otro alumno escribió un poema basado en la percepción de la contradicción existente entre las ganas de vivir de Ana y la hostilidad del mundo que la rodeaba, entre otros ejemplos.

- **Producto:** Con todos estos textos reunidos, se publicó en el ámbito de la Escuela un libro titulado "Déjame que te cuente". Las correcciones y los criterios de selección corrieron por cuenta de los alumnos, coordinados por la docente. La antología consta de dos

49. Téngase en cuenta que el Proyecto se desarrolló durante 1993 y 1994, según se ha dicho ya.

partes. La primera parte es "Un viaje alrededor de Ana" e incluye una cronología de la vida de Ana Frank, cartas, reflexiones, un cuento, el fragmento de un diario íntimo y un diálogo imaginario entre Ana y el escritor Haroldo Conti, víctima de la dictadura argentina, diálogo que se trabajó sobre la idea proporcionada por una obra del dramaturgo Alfredo Zemma. La segunda parte es "Pasáme la consigna" y en ella se explica el proceso y la metodología de trabajo empleada. El libro fue presentado a los padres y a la comunidad educativa en un acto en el que los alumnos autores fueron los protagonistas. Interesado en este proyecto, el entonces director de la Federación de Comunidades Israelitas visitó nuevamente la Escuela para participar de la presentación del libro y para destacar el interés que el Proyecto había despertado en la comunidad judía.

- **Viaje de los alumnos a Buenos Aires.** La AMIA financió una segunda edición del libro en homenaje a su centenario. Así, durante el año posterior a la realización de la experiencia, específicamente el 21 de marzo de 1994, los alumnos de la Escuela volvieron a relatar sus experiencias, pero esta vez en el edificio de la AMIA en la ciudad de Buenos Aires. El trabajo de los alumnos, que había surgido en los límites del aula de una pequeña ciudad de provincia, ahora llegaba a un público impensado: no sólo los alumnos habían difundido la experiencia entre sus compañeros, sus padres y la comunidad escolar, sino que ahora se enfrentaban a un público más amplio, en su mayoría integrantes de la colectividad judía. Entre ellos había sobrevivientes del Holocausto que se mostraron agradecidos y emocionados de que sus padecimientos se siguieran recordando y de que se mantuviera viva la memoria en los jóvenes. El feroz atentado terrorista a la AMIA, ocurrido meses después del acto realizado por los alumnos del proyecto en su sede, provocó en ellos muestras de solidaridad y dolor para con las víctimas y reavivó el tema de la discriminación que se había trabajado tan largamente durante el año anterior.

- **Conclusiones:** La experiencia fue enriquecedora porque se propuso

trabajar con textos que crearon un espacio para el debate de un tema fundamental como es el de la discriminación; porque abrió una brecha en la educación de los jóvenes para la tolerancia y la defensa de la dignidad humana; porque sirvió para crear un ámbito en el que los alumnos pudieron expresarse, frente a una cultura escolar que por tradición sacraliza al libro como un lugar al que sólo tienen acceso los autores consagrados; fue medio para valorar y difundir la escritura de los adolescentes, lo cual implica que la escuela y el docente deben asumir un rol diferente. "Déjame que te cuente" se encuentra actualmente en la casa de Ana Frank, en Amsterdam, Holanda, y en el Museo del Holocausto, en Israel.

Las ciencias y el lenguaje. Los textos expositivos. El discurso expositivo- explicativo y el discurso expositivo-argumentativo

En relación con los **textos expositivos**, hay autores que distinguen el **discurso expositivo-explicativo**: "Se recurre a la 'explicación' en todas las formas del intercambio verbal en las que se presenta un obstáculo, un problema para la comprensión del destinatario. El obstáculo es sorteado, salvado, aclarado mediante la explicación y así se instaura o se restaura la comprensión debilitada" (Arnoux, 1998:17), y el **discurso expositivo-argumentativo**: este discurso, como ya se ha señalado, pretende promover un cambio de conducta en el receptor en cuanto a actitudes o puntos de vista, y surge directa o indirectamente de una situación de conflicto o de un estado de cosas que se desea modificar; para eso formulamos opiniones y juicios valorativos que constituyen marcas de subjetividad manifiestas en la argumentación. En líneas generales, la exposición permite organizar acuerdos inter-áreas y trabajos conjuntos en la institución, ya que es vehículo del desarrollo científico y, por lo tanto, encontramos ejemplos del mismo en las diversas disciplinas estudiadas escolarmente.

Ahora bien, en este proceso de comprensión de textos expositivos –como en cualquier otra instancia de lectura– la **reflexión metalingüística** es esencial, tanto como el trabajo reflexivo sobre las condiciones de producción y circulación de los discursos. Según Benveniste (1974), la facultad metalingüística es la posibilidad que tenemos los hombres y las mujeres de elevarnos por encima de la lengua y de contemplarla al mismo tiempo que la utilizamos en nuestra actividad comunicativa, es decir, ya no se trata sólo de la función metalingüística de la lengua sino también de la capacidad de los sujetos de tomar la lengua como objeto de observación y como referente del mismo discurso, lo cual implica que la función metalingüística de la lengua remite a la capacidad de conceptualización[50].

En un tema tan complejo como la lectura y la escritura en el aula son necesarios sin duda los conocimientos sobre la lengua, las categorías del sistema lingüístico y el trabajo reflexivo metalingüístico; sobre los textos –en el marco de las teorías textuales y discursivas– y sobre las interacciones sociodiscursivas, ya que las formas textuales aparecen en contextos sociodiscursivos: las razones por las cuales un sujeto emplea una forma textual y no otra están ligadas estrechamente a esta dimensión, es decir, la opción por un determinado tipo de forma está ligada a las condiciones de producción, a las necesidades comunicativas del productor, a los contenidos temáticos y a la circulación del discurso. Bajtin (1982), a través de su concepto de género discursivo, señala que las formas lingüísticas concretas están relacionadas con estructuras sociopolíticas determinadas y que cada enunciado refleja los condicionamientos de cada uno de los contextos sociales, tal como se especificará más adelante.

A continuación, daremos cuenta de un proyecto escolar áulico a modo de ejemplo.

---

50. En relación con el vínculo entre la dimensión lingüística y la dimensión cognitiva de la problemática que nos ocupa, Camps y Milian (2000:22) señalan: "Uno de los aspectos complejos de las diversas conceptualizaciones de lo que es 'metalingüístico' se refiere a la posible distinción, que algunos autores establecen, entre lo que es 'metalingüístico' y lo que es 'metacognitivo'. Si se establece tal distinción, se considera que el conocimiento metalingüístico está bajo el control de la metacognición, que a su vez puede tener dos facetas distintas en las situaciones de enseñanza y aprendizaje: el control verbal y la conciencia de los aprendizajes verbales y metaverbales. Otros autores, en cambio, consideran que lo metalingüístico también incluye aspectos de control y distinguen parámetros distintos referidos al control y al análisis en el proceso de producción verbal. En otros casos la identificación se hace incluyendo lo metalingüístico en el concepto más general de metacognición".

Comprensión y producción de textos expositivos. Hacia la textualización

En esta instancia de diagnóstico micro y dentro de los límites de la tipología textual (ya hemos realizado algunos comentarios al respecto en el Capítulo 3), podemos considerar que es frecuente que, a partir de los textos expositivos, pueda accederse al conocimiento formalizado de las distintas disciplinas que se transmiten escolarmente a través de la lengua escrita. El **texto expositivo** es esencialmente informativo o referencial: su intención fundamental es ampliar la información del destinatario, por lo cual el acento está puesto en presentar una información lo más objetiva posible acerca de acontecimientos, teorías, personajes. Sin embargo, no se trata de una simple recopilación de datos sino que además: ejemplifica, describe, interpreta, extrae conclusiones. Pueden presentar organizaciones textuales diversas: narrativa, descriptiva, argumentativa, conversacional.

El autor de textos expositivos tiene en cuenta el conocimiento previo del lector sobre la temática en cuestión, y a partir de ello adecua la cantidad y el tipo de información, el grado de especialización del lenguaje, las explicaciones, los alcances de sus interpretaciones, etc. También orienta al lector a través de marcas gráficas como subtítulos, subrayados, cambios en la tipografía (negritas, bastardilla, etc.) y utiliza un lenguaje preciso, sin ambigüedad ni marcas de subjetividad: oraciones enunciativas; verbos en tercera persona del presente del Modo Indicativo (que remiten a la intemporalidad y al valor constante de lo científico) y en pretéritos perfecto simple e imperfecto de Indicativo (en los textos históricos); adjetivos descriptivos (que agregan información o caracterizan al objeto al que se refieren) pero que no son valorativos; conectores lógicos y temporales, etc.

En general, podemos considerar que son expositivos los textos de información científica cuyos soportes son revistas especializadas y libros de texto (los de circulación escolar, por ejemplo). Cuando nos referimos a la realización de un taller interáreas, estamos pensando concretamente en la propuesta e implementación de estrategias y actividades de escritura a partir de la lectura de textos expositivos, para ser aplicadas en el aula y en la escuela. Ejemplo: a través de un proyecto, la idea es tender a articular el trabajo de Lengua con el de otras áreas en cuanto a 'cómo estudiar' (es decir:

'cómo comprender textos expositivos') y a 'cómo resumir' (es decir: 'cómo escribir textos expositivos'), es decir, implementar criterios comunes sobre la metodología de comprensión y producción de textos por parte de los docentes de Lengua y de otras áreas, como punto de partida para un *acuerdo institucional* para abordar tal problemática, tal como lo hemos venido sosteniendo hasta el momento.

Es necesario, entonces, en la escuela ofrecer a los lectores y escritores la posibilidad de:

- realizar múltiples experiencias de lectura y comentario de textos;
- identificar, a través de esas lecturas, los conocimientos, establecer relaciones, recordar lo que se dijo antes, interrelacionar hechos, anticipar significados;
- hacer hipótesis sobre las acciones ocurridas o posibles, atribuir significados a las palabras, sacar conclusiones;
- comprender y comprobar a través de la práctica que toda lectura es lectura comprensiva, o no es lectura.

Expondremos a continuación contenidos relacionados con la *lectura comprensiva de textos expositivos y la producción escrita a partir de los mismos*. Se trata de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales cuyo desarrollo, a través de la implementación de un *taller interáreas* en la escuela, servirá para acordar criterios entre los docentes de Lengua y los de las restantes asignaturas respecto de *cómo leer comprensivamente*, es decir, de *cómo estudiar a partir de los textos expositivos de las diversas disciplinas* y de *cómo construir instancias de escritura formal (resúmenes, informes, etc.)*.

En relación con esto último, las actividades de reformulación de textos (que se detallarán en el ítem 2.a del Cuadro 11, que sigue) pretenden relacionar las operaciones de lectura y de escritura a partir de cotejos o contrastes. Creemos oportuno citar aquí a Cortés-Bollini (1994: 63), quienes señalan al respecto: "Lo que se pretende es, por medio de actividades de cotejo o contrate, ir construyendo nociones de valor, en relación con diferentes aspectos del texto: formas variadas de jerarquizar los contenidos, diferentes funciones, distintos modos en que pueden enunciarse los textos en función de una mayor o menor objetividad. También pueden compararse textos en los que predominen determinados tiempos verbales, determinados conectores, etc.

(...). De este modo, luego de leer un texto, se propone el desarrollo de una serie de actividades para reformular por escrito partes (microniveles) o la totalidad del texto leído (macronivel), a través de la rejerarquización de la información, el cambio de clase de texto, la expansión de una determinada zona del mismo, cuando sea pertinente, por medio de procedimientos puntuales como por ejemplo: aclaraciones, especificaciones, evaluaciones, comentarios, etc. Esta actividad obligará a los alumnos a utilizar la información que pueden llegar a poseer o a realizar una investigación extratextual". Veamos el desarrollo de estas operaciones de lectura y de escritura[51] en el cuadro que sigue:

CUADRO 11

TEXTOS EXPOSITIVOS: PROCESO DE TEXTUALIZACIÓN

Contenidos Conceptuales[52]

1. TEXTOS EXPOSITIVOS: **Hacia la *Textualidad***

   1.a. Función social y personal de la lectura y la escritura de textos expositivos.

   1.b. Los textos expositivos en relación con otros tipos textuales y con los géneros discursivos[53].

51. Véanse además: Teberosky, A. (1995) "Leer para enseñar a escribir", Cuadernos de Pedagogía N° 216 - Monográfico Leer y Escribir, Editorial Fontalba, Barcelona, y: Cortés, M. y Bollini, R. (1994) *Leer para escribir*, El Hacedor, Bs.As.

52. Estos contenidos son considerados integradamente, de allí que los conceptuales y procedimentales se enuncien con numeración correlativa; pero, con la intención de lograr mayor claridad en la exposición, se presentan por separado, unos a continuación de otros.

53. Véase, entre la bibliografía, Bajtin, M. (1982). Señalaremos aquí que el lenguaje es una práctica social que se integra con otras prácticas sociales no verbales. Se lo utiliza en ámbitos diversos y con funciones diversas. El lenguaje que utilizamos en las distintas áreas de la actividad se da en forma de enunciados: el sentido de esos enunciados no reside sólo en las palabras que los componen sino que depende de las circunstancias en que son utilizados. Los enunciados propios de cada una de las prácticas sociales (la ciencia, el periodismo, la literatura, etc.) constituyen diferentes "géneros discursivos".

1.c. Unidades de la lengua escrita: texto, párrafo, oración.

1.d. Propiedades textuales: cohesión y coherencia[54]. Marcas específicas en los textos expositivos.

2. HACIA LA *TEXTUALIZACIÓN*. La lectura y la escritura de textos expositivos como procesos integrados

2.a. Estrategias cognitivas de lectura: prelectura, lectura, post-lectura.

2.b. Lectura orientada a la producción. La cohesión y la coherencia como recursos para comprender y producir textos expositivos.

2.c. Estrategias cognitivas de escritura: planificación, primera escritura, revisión, reformulación/es, producto[55].

Contenidos procedimentales

En relación con: **1. TEXTOS EXPOSITIVOS:**

1.a. Selección de propósitos y estrategias orientados hacia la lectura de textos expositivos.

1.b. Reconocimiento de géneros discursivos y de tipos textuales, y ubicación de los textos expositivos en la clasificación adoptada.

1.c. Diferenciación de los constituyentes microestructurales del texto.

1.d. Observación, reconocimiento y empleo de conectores y pronombres en la cohesión textual, y de macroestructuras y superestructuras en los textos expositivos.

54. Véase, entre la bibliografía, especialmente: Beaugrande - Dressler (1997).

55. El tema "Estrategias de escritura" se abordará específicamente en los subtítulos: "La producción de textos escritos" y subsiguientes, en este mismo apartado. También se aludió a la escritura en las páginas 102 y 103.

En relación con: **2. La lectura y la escritura:**

2.a. Proceso de lectura:

- *Prelectura.* Articulación con los saberes previos y formulación de hipótesis predictivas.
- *Lectura.* Marcas cohesivas. Reconocimiento de la progresión temática. Construcción de inferencias. Reconocimiento de superestructuras textuales comunes en textos expositivos (descripción, comparación, causa-consecuencia, problema- solución, secuencia[56]).
- *Post-lectura.* Evaluación de hipótesis predictivas para corregirlas o ratificarlas, y empleo de estrategias de verificación de la lectura.

2.b. Textualización. Producción de escritos a partir de la lectura de textos expositivos:

- Resumen y expansión de textos;
- Reescritura de textos a través de: 2.I. Reconocimiento y empleo de marcas de *cohesión*. 2.II. Reconocimiento y empleo de marcas de *coherencia*.
- Transformación del texto expositivo en otros tipos textuales. Sustitución y eliminación de marcas del sujeto de enunciación, intencionalidades, actitudes y destinatarios[57].

---

56. Según la clasificación de organizaciones textuales de los textos expositivos realizada por Sánchez Miguel, ob. cit. Aclaramos que estas organizaciones suelen aparecer combinadas en los textos; el plan de lectura aquí propuesto es particularmente adecuado para orientar la lectura de textos sin un grado de complejidad excesivo, por ejemplo, muchos de los textos leídos en los primeros años de EGB (1er. y 2do. Ciclo).

57. Para relacionar más directamente las operaciones de lectura y de escritura, se plantean estas actividades de reformulación a través de sustituciones sinonímicas, de tiempos y modos verbales, parafrasis, etc.

2.c. Implementación de estrategias cognitivas de escritura:

- *Planificación* en función de los parámetros de la situación comunicativa (rol-destinatario) y de los propósitos de la escritura de un texto expositivo.
- *Primera escritura* teniendo en cuenta la formas convencionales del lenguaje escrito y búsqueda de apoyos externos (diccionarios, textos específicos).
- *Revisión/es* del texto en función de la adecuación del escrito al contexto, la organización de las informaciones, la legibilidad, la ortografía y la sintaxis.
- *Reformulación/es* del escrito en función de las revisiones y correcciones realizadas.

Contenidos actitudinales

Iniciación en:

- el interés por la lectura de diferentes tipos de textos y, en particular, de textos expositivos como vehículo de información sobre teorías, hechos, especificaciones, explicaciones y conclusiones, en función de que los docentes de todas las áreas y los alumnos conozcan y apliquen estrategias que implementen el concepto de lengua como herramienta para la comprensión del conocimiento;
- el aprecio por la calidad de los textos propios y ajenos (su adecuación, coherencia y corrección) como medio para asegurar una comunicación fluida y clara;
- la valoración del lenguaje escrito como fuente de transmisión de valores, modos de pensar y de sentir de una comunidad y como un medio de comunicación universalmente aceptado.

Comprensión de textos: Experiencias en el aula

La comprensión de textos. Discurso elegido para la experiencia: expositivo-explicativo. Texto seleccionado: *"El romanticismo"*, de Alfredo Veiravé[58]:

El Romanticismo

El romanticismo es un movimiento literario que surge en Europa a principios del siglo XIX. Proclama la renovación de las artes fuera de los moldes rígidos establecidos por el neoclasicismo en el siglo anterior. La crisis de la conciencia europea del siglo XVIII había sido *intelectual* porque estaba basada en la preeminencia de la razón. El equilibrio y la estabilidad del arte debían expresarse según normas de la tradición clásica y buscar el perfeccionamiento del hombre. En contraposición con esos moldes, el romanticismo establece la preeminencia de la sensibilidad sobre la razón, del genio sobre las reglas. La crisis de la conciencia en el siglo XIX es *sentimental*, con un desplazamiento de las facultades espirituales que adquieren una importancia capital para interpretar la realidad exterior. Esta nueva estética se va delineando entre polémicas y contradicciones durante el período 1815-1830, hasta que surgen las definiciones y las proclamas.

En el programa romántico encontramos ideas que se van imponiendo en el plano de las letras y de la política. El romanticismo es una liberación del arte y de la personalidad. El yo pasa a ser el centro del mundo del artista y por eso no puede admitir la sujeción a reglas exteriores. Nace el culto a una naturaleza que es la proyección de los estados de ánimo. Surge –a través de la búsqueda del color local– un sentimiento de lo nacional en tanto se prefiere lo particular a lo universal. El amor forma parte esencial del ideal romántico junto con la idea de la libertad y el progreso. En el mundo de la subjetividad nacen el pesimismo, la nostalgia y la tristeza, que se proyectan sobre la realidad del mundo.

---

58. Veiravé, A. (1993), *Literatura hispanoamericana y argentina*, Kapelusz, Bs.As. (pág. 66/7).

Consigna de trabajo y propósitos: A continuación se pautan las actividades que supone la *consigna*: Aplicar al texto precedente el plan sistemático de lectura que se expone más abajo. El propósito es que cada alumno resuelva individualmente las actividades, y que comprenda y aplique la noción de *superestructura*, en tanto esquema abstracto que establece el orden global de un texto, para poder: *comprender* el texto dado (que expone en este caso las características del romanticismo) y *transferir su forma de organización textual* a otros textos.

Secuencia de actividades de lectura a realizar:

1- ***Lectura global del texto*** (se reparte una copia a cada participante) ***y asignación de una idea general al mismo*** (esto es: "El romanticismo", tal como lo presenta el título);

2- ***Aclaración de terminología y relación con los saberes previos de los participantes sobre el tema:*** *Se apela a la experiencia de los mismos en el uso de la lengua: + ¿qué entiende cada uno por el término "romántico"?: se confrontan significados posibles para hipotetizar sobre el sentido del texto.

3- ***Tema o título por párrafo:*** * se separa el texto en párrafos (que son dos); * se aclara que el tema debe ser recurrente (presente en todas las oraciones del texto) y enunciado de forma breve; * se guía a través de preguntas del tipo: ¿De qué se habla en este párrafo? ¿Sigue hablando el texto de lo mismo? ¿Sobre qué trata ahora?, etc.; * se escriben las propuestas de los participantes en el pizarrón y se ordena la discusión para elegir, entre todos, los títulos más adecuados; * se vizualiza en el pizarrón esta **progresión temática** (u otra con términos análogos): 1er. párrafo: *Oposición neoclasicismo-romanticismo*; 2do. párrafo: *Características del romanticismo.*

4- ***Organización textual:***

4-a. *Saberes previos:* * Se repasan y se escriben en el pizarrón los tipos de *organización textual* (las cinco superestructuras), a través de definiciones breves y ejemplos concretos;

4-b. *Actividades:*

- Se releen el título y el primer párrafo; + se establece el tipo de superestructura (en este caso, *comparación)* visualizando en

el pizarrón la lista de los tipos posibles y a través de preguntas del tipo: ¿Por qué se menciona al neoclasicismo si el texto se refiere al romanticismo?;

- se localizan las categorías en el texto, a través de preguntas del tipo: ¿Qué movimientos se comparan? ¿Qué se dice de cada uno de ellos?, etc.
- Se centra la atención en las *marcas de la organización textual:*
  a. EL CONECTOR "en contraposición" (con mayúsculas en el fragmento que sigue), que da cuenta del carácter *adversativo* de la comparación;
  b. LOS VERBOS: el presente histórico para referirse al romanticismo ("es", "surge" y otros subrayados en el fragmento) y el pretérito para el neoclasicismo ("había sido", "estaba" y otros **en negritas**), en tanto movimiento cronológicamente anterior;
  c. LA GRÁFICA: en la transcripción se respetan las bastardillas del original en los adjetivos "intelectual" y "sentimental", que califican a uno y otro movimiento:

El romanticismo es un movimiento literario que surge en Europa a principios del siglo XIX. Proclama la renovación de las artes fuera de los moldes rígidos establecidos por el neoclasicismo en el siglo anterior. La crisis de la conciencia europea del siglo XVIII **había sido** *intelectual* porque **estaba** basada en la preeminencia de la *razón*. El equilibrio y la estabilidad del arte **debían** expresarse según normas de la tradición clásica y buscar el perfeccionamiento del hombre. EN CONTRAPOSICIÓN con esos moldes, el romanticismo establece la preeminencia de la sensibilidad sobre la razón, del genio sobre las reglas. La crisis de la conciencia en el siglo XIX es *sentimental*, con un desplazamiento de las facultades espirituales que adquieren una importancia capital para interpretar la realidad exterior. Esta nueva estética se va delineando entre polémicas y contradicciones durante el período 1815-1830, hasta que surgen las definiciones y las proclamas.

Seguidamente, se grafica este esquema en el pizarrón, de manera paralela y gradual respecto del intercambio de ideas entre los participantes:

COMPARACIÓN

	Neoclasicismo	**Romanticismo**
MARCO	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

Se relee el segundo párrafo; * se establece el tipo de superestructura (en este caso, **descripción**), a través de preguntas como: ¿En este párrafo continúa la comparación? ¿De qué movimiento se habla?; * se descartan otras formas: ¿Qué se dice del romanticismo: se plantea un problema, o bien una serie encadenada de hechos, o bien un hecho o característica que determina como consecuencia otro hecho o característica determinada, o bien...?; * se localizan las categorías en el texto: ¿Qué es lo que se describe del romanticismo? (la pregunta apunta a la respuesta: sus rasgos); * se grafica la superestructura en el pizarrón, de manera paralela y gradual respecto del intercambio de ideas:

DESCRIPCIÓN

_____ _____ _____ _____

Finalmente, se mantienen en el pizarrón los dos cuadros parciales y se los integra en un tercero, de tal modo que surja de modo gráfico, como conclusión de esta instancia de trabajo, una superestructura esquematizada que dé cuenta de la forma del texto:

PRESENTACION (título)

DESARROLLO

COMPARACIÓN

	Neoclasicismo	**Romanticismo**
MARCO	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

DESCRIPCIÓN

_____
_____
_____
_____

d. EVALUACIÓN: *se realizan preguntas a los alumnos sobre el sentido del texto; *se pide a los mismos que: +autogeneren preguntas posibles a partir del esquema superestructural y las respondan, a modo de instancia de autorregulación metacognitiva; +intercambien preguntas y respuestas entre los compañeros.
e. De modo análogo a la secuencia hasta aquí desarrollada, se continúa desarrollando: * la *construcción del significado*: +se retoma el nivel macroestructural (abordado en la progresión temática) a través de la aplicación de las *macrorreglas:* omisión, selección, generalización, construcción; +se completan los momentos de la superestructura, a partir de indicaciones del tipo: Ahora vamos a 'rellenar' el cuadro con significado: ¿qué aspectos concretos del neoclasicismo y del romanticismo se comparan: época, ubicación, características, etc.? ¿Cuáles son las similitudes y las diferencias? ¿Qué rasgos del romanticismo se describen?, etc.

El esquema final completo sería el que presentamos a continuación:

El Romanticismo

COMPARACIÓN

		Neoclasicismo	Romanticismo
	Histórico	Siglo XVIII	Siglo XIX
MARCO	**Geográfico**	E U R O P A	
	Filosófico	crisis intelectural (razón)	crisis espiritual (sensibilidad)

DESCRIPCIÓN

(Romanticismo)

Egocentrismo
Culto de la naturaleza
Nacionalismo
Sentimientos
Valores
Estados de ánimo

f. EN INSTANCIAS POSTERIORES, se abordarán textos que presenten las restantes organizaciones textuales (*causa-consecuencia; problema- solución; secuencia).*

Respecto de la **instancia de reflexión sobre el lenguaje** –a la que ya nos hemos referido con anterioridad– en la medida en que los alumnos puedan ver sus trabajos en una dimensión metalingüística, mayores posibilidades tendrán de resolver problemas en el proceso de lectura y de escritura, ya que el trabajo metalingüístico es una herramienta indispensable para resolver tales problemas. Aquí, **los contenidos gramaticales no sólo deben trabajarse en el aula de modo ocasional, es decir, cuando el texto que se está leyendo o escribiendo así lo requiera, sino que deben trabajarse de modo sistemático.**

Producción de textos: Reflexiones sobre la escritura

La producción de textos escritos. Ampliaremos a continuación las menciones anteriores al proceso de textualización. La escritura implica una serie compleja de procesos, estrategias, técnicas y conocimientos explícitos e implícitos que permiten al alfabetizado interpretar y producir textos con diversas funciones y finalidades en contextos sociales de uso. La lengua escrita es el principal vehículo de transmisión de conocimientos de la escuela y el medio más común a través del cual se valora su adquisición. Es asimismo el que goza de mayor prestigio sociocultural, de modo que el acceso a determinados niveles de la estratificación social resulta imposible sin su dominio. El especialista español Daniel Cassany[59] afirma que "sabe escribir –y decimos, por lo tanto, que es un buen redactor o escritor– quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general (...). Hay que tener en cuenta que la acepción más corriente de la palabra **escritor** hace referencia a un autor de literatura de creación, a un poeta o a un novelista; pero aquí la utilizamos en un sentido literal de **productor de cualquier clase de textos**". En relación con el proceso de escritura, y relacionándolo con su inserción institucional a través de la implementación de talleres de escritura en la escuela, sintetizaremos estos conceptos:

La escritura entendida como proceso contempla necesariamente instancias de:

- *planificación* (según la *función* del escrito, el *receptor* al que se dirige, el *tipo de texto y formato*),
- *puesta en texto* y:
- *revisión*, antes de llegar al producto final.

---

59. Cassany, Daniel (1987): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Paidós, Barcelona. Existe extensa bibliografía sobre la didáctica de la escritura. Pueden consultarse, de este mismo autor: Cassany, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Graó, Barcelona, y *La cocina de la escritura* (1993), Anagrama, Barcelona; de otros autores: Graves, Donald (1991), *Didáctica de la escritura*, Morata, Madrid, y Graves, D. (1992) *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*, Aique, Bs. As. También: Serafini, M.T. (1985), *Cómo redactar un tema*, Paidós, Barcelona, entre otros.

En la práctica, en una situación didáctica, el proceso de escritura debe estar acompañado por la *reflexión metalingüística* que, a modo de contenido transversal, proporcione las herramientas para la regulación del uso del lenguaje y desarrolle la capacidad de reflexionar sobre las unidades de actuación lingüística, sus formas y sus estructuras, es decir, sobre los recursos que permiten construir estrategias para la comunicación real.

En la *transposición didáctica*, entonces, es necesario que el docente o coordinador del taller, del grupo de trabajo, etc. 'monitoree' las diferentes etapas de escritura de los alumnos, y, en este sentido, es esencial la jerarquización del concepto de 'borrador', hasta que el escritor genere su propia instancia de *autorregulación* y proponga una versión "definitiva" de su escrito. Por otra parte, la lectura conjunta docente-alumnos de textos que reflexionan sobre el proceso de escritura (como los mencionados en las notas al pie de este apartado) permitirá iniciar un trabajo de reflexión y objetivación sobre la escritura.

La expresión escrita en la escuela. Ha sido práctica habitual en las aulas la enseñanza de la escritura y la lectura como ejercicio mecánico y formal de habilidades desconectadas de las situaciones comunicativas en las que leer y escribir cobra sentido. Frente a la vida cotidiana donde la escritura y la lectura se emplean con finalidades múltiples pero siempre significativas para los escritores y los lectores, la escuela se empeñaba en el entrenamiento de habilidades desconectadas entre sí, cargadas de una fuerte presión normativa y desligadas de su funcionalidad comunicativa. Obligados a escribir sin otro destinatario que un maestro siempre dispuesto a señalar incorrecciones y errores, y a leer sin un interés preciso, los alumnos que lo lograban salían de la escuela sin otro aprendizaje que el de sortear su propio aburrimiento y los obstáculos de su desempeño. La experiencia docente en diferentes etapas de la educación formal demuestra la recurrencia de problemas de comprensión y producción de textos, desde la EGB hasta la Universidad[60].

A modo de ampliación del cuadro presentado en "La escritura como proceso", en la página anterior, leeremos la caracterización de un escritor competente o experto, realizada por Cassany, Luna y Sanz[61]:

60. Actis, B., Ghio, E. (1998): Fundamentación en: Curso de Capacitación "Leer para escribir. De la comprensión a la producción de textos", Red Federal de Formación Docente Continua, Santa Fe.
61. Cassany, Daniel; Luna, Marta; Sanz, Gloria (1994): *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona.

El perfil del buen escritor

- **Lectura:** Los escritores competentes son buenos lectores o lo han sido en algún período importante de su vida. La lectura es el medio principal de adquisición del código escrito.
- **Tomar conciencia de la audiencia (lectores):** Los escritores competentes, mientras escriben, dedican más tiempo a pensar en lo que quieren decir, en cómo lo dirán, en lo que el receptor ya sabe, etc.
- **Planificar el texto:** Los escritores tienen un esquema mental del texto que van a escribir, se formulan una imagen de lo que quieren escribir, y también de cómo van a trabajar. Se marcan objetivos.
- **Releer los fragmentos escritos:** A medida que redacta, el escritor relee los fragmentos que ya ha escrito para comprobar si realmente se ajustan a lo que quiere decir y, también, para enlazarlos con lo que desea escribir a continuación.
- **Revisar el texto:** Mientras escribe y relee el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del texto: al significado.
- **Proceso de escritura recursivo:** El proceso de escritura es cíclico y flexible. Pocas veces el autor se conforma con el primer esquema o plano del texto; lo va modificando durante la redacción del escrito a medida que se le ocurren ideas nuevas y las incorpora al texto.
- **Estrategias de apoyo:** Durante la composición, el autor también utiliza estrategias de apoyo para solucionar algunas contingencias que se le pueden presentar. Suele consultar gramáticas[62] o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesita.

62. Una gramática es un sistema de regla, clases de unidades y definiciones que se proponen describir una lengua de manera ordenada, jerárquica y clara, según ya se ha señalado.

Podemos concluir, después de transitar todas estas instancias, que estar alfabetizado significa poseer y ejercer las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos; es sinónimo de disponer de habilidades de lectura y escritura aplicadas al contexto social que las requiera; por eso se considera que es un "analfabeto funcional" aquella persona que, aunque conozca el código, no comprende o comprende fragmentariamente lo escrito y no es capaz de gestionar su propia escritura.

La lectura y la escritura: Hacia una experiencia colectiva

El dominio de la lectura y la escritura como bienes culturales –tal como se ha señalado a lo largo de este desarrollo– es inherente al **proyecto alfabetizador del sistema educativo** en función de que éste pueda proveer a los alumnos de las herramientas necesarias para construir y ser parte protagonista y crítica del mundo social, cultural y político. La palabra *alfabetización* hace referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos (la ciencia, el arte, los lenguajes simbólicos y matemáticos); estar alfabetizado hoy es disponer de un continuum de habilidades de lectura y escritura, cálculo y numeración aplicados al contexto social que las requiera: no sólo el mundo de la educación sino también el mundo del trabajo[63]. Esta concepción de alfabetización como acceso a la cultura escrita de la comunidad implica admitir la idea de que la lengua escrita es un instrumento eficaz para acceder a todos los campos del conocimiento y, específicamente, contribuye de modo fundamental a la sistematización de los saberes, permite conservarlos, compartirlos, transformarlos, transmitirlos. *Dentro del contexto escolar, todas las áreas del curriculum contribuyen al proyecto alfabetizador y, a la vez, el proyecto alfabetizador de la escuela contribuye a la profundización de los conocimientos en todas las disciplinas* (ME SF, 2003). En este sentido, se asume que las distintas áreas son portadoras de discursos específicos que se cargan de sentido en la medida en que son vehículo de conocimientos significativos y relevantes. Abogamos desde aquí para que esta concepción impacte institucionalmente, a través de un proceso en el que las reflexiones, las experiencias y las propuestas incluidas en este libro tengan la posibilidad, a través de los mediadores de lectura, de proyectarse a nivel institucional.

---

63. A la vez, se considera que es 'analfabeta pura' la persona que no puede leer ni escribir los textos necesarios para desempeñarse en los ámbitos antes mencionados. Tanto en el caso del "alfabeto puro" como el del "alfabeto funcional" que mencionábamos en la página anterior equivalen al fracaso del proyecto alfabetizador de la escuela, fracaso que lleva a, o bien profundiza, la marginación social.

Actis, Beatriz (1998) *Literatura y escuela*, Homo Sapiens, Rosario.
——— (2002) *¿Qué, cómo y para qué leer?*, Homo Sapiens, Rosario.
——— (2003) *Taller de lengua. De la oralidad a la lectura y a la escritura*, Homo Sapiens, Rosario.
Altamirano, C. y Sarlo, B. (1983) *Literatura/Sociedad*, Hachette, Bs. As.
Ander-Egg, E. (1991) *El taller. Una alternativa de renovación pedagógica*, Magisterio del Río de la Plata, Bs. As.
Arnoux, Elvira y otros (1998) *Talleres de lectura y escritura*, Eudeba, Bs. As.
Bajtin, M. (1982) "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.
Barthes, R. (1974) *El placer del texto*, Siglo XXI, Bs. As.
Basanta, A. (1995) *Poesía lírica de F. de Quevedo*, Ed. Rei Arg. S.A., Bs. As.
Beaugrande, R.A. de y Dressler, W.U. (1997) *Introducción a la lingüística del texto*, Ariel, Barcelona.
Benveniste, E. (1985) *Problemas de lingüística general*, Siglo XXI, México.
Bixio, C. (2004) *Cómo construir proyectos*, Homo Sapiens, Rosario.
Blecua, J.M. (1971) "Introducción a Quevedo", Obras Completas I, Poesía original, Barcelona.
Bloom, Harold (1995) *El canon occidental*, Anagrama, Barcelona.
———(2000) *Cómo leer y por qué*, Anagrama, Barcelona.
Bombini, G. (2001a) "Una nueva agenda para la promoción de la lectura", ponencia, Congreso Internacional Literatura, Ministerio de Educación, Portugal.
———(2001b) "Avatares de la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura", en: Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura, Año 1, Nro. 1.
Bourdieu, P. (1967) "Campo intelectual y proyecto creador", en *Problemas del estructuralismo*, Siglo XXI, México.

Bourdieu, P. (1999) *Intelectuales, política y poder*, Eudeba, Bs. As.
Bruner, J. (1992) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Gedisa, Barcelona
Cándido, A. y otros (1985) *La literatura latinoamericana como proceso*, CEAL, Bs. As.
Cella, S. (comp.) (1998) *Dominios de la literatura. Acerca del canon.* Losada. Bs. As.
Certeau, M. de (1996) *La invención de lo cotidiano*, Universidad Iberoamericana, México.
Chartier, R. (1999) *Cultura escrita, literatura e historia*, Fondo de Cultura Económica, México.
Ciapuscio Guiomar, E. (1994) *Tipos textuales. Enciclopedia semiológica*, Inst. de Lingüística, Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología, CBC, UBA, Bs.As.
Colomer, Teresa (1998) *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Barcelona.
Cortés, M. y Bollini, R. (1994) *Leer para escribir*, El hacedor, Bs. As.
Díaz Barriga, A. (1991) *Didáctica. Aportes para una polémica*, Aique, Bs. As.
Díaz Rönner, M.A. (1996) *Fuentes para la transformación curricular. Lengua. Sección: Literatura*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Bs.As.
——— (2000) "El territorio de las subversiones", ponencia, 27° Congreso IBBY, Cartagena de Indias, Colombia.
——— (2001) *Cara y cruz en la literatura infantil*, Lugar, Bs. As.
Ducrot, O. (1994) *El decir y lo dicho*, Edicial, Bs. As.
Eagleton, T. (1988) *Una introducción a la teoría literaria*, Fondo de Cultura Económica, México.
Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación*, Fondo de Cultura Económica, México.
Guillén, C. (1985) *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada.* Crítica, Barcelona.
Herbrard, J. (1987) *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones antiguas, perspectivas nuevas*, en Parmegiani, C.: Libros y bibliotecas para niños, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
Jackson, P. (1991) *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.

Jitrik, N. (1975) *Producción literaria y producción social*, Sudamericana, Bs. As.

——— (1987) *Cuando leer es hacer*, Universidad Nacional del Litoral-Cuaderno de Extensión Universitaria Nro. 13, Santa Fe.

Jolibert, J. y otros (1978) *El poder de leer*, Gedisa, Barcelona.

Kristeva, J. (1969) "La palabra, el diálogo y la novela", en *Semiotiké...*, Du Seuil, París.

Larrosa, J. (1995) *Escuela, poder y subjetivización*, Ed. de la Piqueta, Madrid.

———(1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Laertes, Barcelona.

Link, D. (2002) *Cómo se lee y otras intervenciones críticas*, Norma, Bs. As.

Litwin, E. (2000) *Las configuraciones didácticas*, Paidós, Bs. As.

Mariño, R. (2004) "Máximas y mínimas sobre estimulación de la lectura", ponencia, Jornadas Escenarios para la promoción de la lectura, 15ta. Feria del Libro Infantil y Juvenil, Bs.As.

Mendoza Fillola, A. (1994) *Literatura comparada e intertextualidad*, La Muralla, Madrid.

Milian, M. y Camps, A. (comp.) (2000) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Homo Sapiens, Rosario.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Gobierno de la Provincia de Santa Fe-ME SF (2003) *Documento: Integración de las áreas en el proyecto de alfabetización* (Compilación y elaboración de contenidos: Pujato, B. y otros).

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe-Universidad Nacional del Litoral-ME SF-UNL (2004) *Documento: Articulación general y disciplinar de preparación para la continuidad de estudios superiores* (Elaboración de contenidos: Manni, H. y otros).

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe-Universidad Nacional del Litoral-ME SF-UNL (2003) *Documento: Curso de articulación de niveles para docentes de nivel Polimodal. Comprensión de textos* (Elaboración de contenidos: Manni, H. y otros).

Miretti, M.L. (2003) *La literatura para niños y jóvenes*, Homo Sapiens, Rosario.

Montes, G. (1999) *La frontera indómita. En torno de la construcción y defensa del espacio poético*, Fondo de Cultura Económica, México.

Patte, G. (1983) *Si nos dejaran leer. Los niños y las bibliotecas*, Kapelusz, Bogotá.
Pennac, D. (1996) *Como una novela*, Norma, Bogotá.
Pérez Gómez, A. (1991) "Cultura escolar y aprendizaje relevante", en *Educación y Sociedad*, Nº 8, Madrid.
Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Fondo de Cultura Económica-Colección: Espacios para la Lectura, México.
Piacenza, P. (2001) "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)" en *Lulú Coquette*, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Año 1, Nº 1, El Hacedor, Bs. As.
Piglia, R. (1986) *Crítica y ficción*, UNL-Cuadernos de Extensión Universitaria, Santa Fe.
——————(1993) *La Argentina en pedazos*, Edic. de la Urraca, Bs. As.
Pozo, P.P. y otros (1994) *La solución de problemas*, Santillana, Madrid.
Privat, J.M. y otros (2001) *Las bibliotecas municipales y su público*, BPI/Centro Pompidou, París.
Retamoso, R. (2001) "El canon literario: fundamentos, alcances y crítica de una noción problemática", en *Propuestas*, Nro. 6, CELA-Centro de Lingüística Aplicada, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
Rivera, A. (1994) "Un cruce de fronteras", en Diario "Clarín", 31/4/94, Bs. As.
Saer, J.J. (2003) "Autobiografía de un lector", en Diario "La Nación", 13/4/03, Bs. As.
Sánchez Guerra, M.A. (2003) *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*, Homo Sapiens, Rosario.
Sanjurjo, L. (2003) *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*, Homo Sapiens, Rosario.
Solé, I. (1994) *Estrategias de lectura*, Graó, Barcelona.
van Dijk, T. (1984) *La ciencia del texto*, Paidós, Bs. As.
VV. AA. *Historia de la literatura argentina*, Bs.As., CEAL-Colección Capítulo, 1979.
Vignaux, G. (1986) *La argumentación*, Hachette, Bs. As.
Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000) *La explicación*, Eudeba, Bs. As.